

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Bc. Monika Nováková

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pohled učitelů na předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v čase

View of teachers on preschool education of children with special educational
needs in time

Bc. Monika Nováková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Monika Mužáková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika

2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Pohled učitelů na předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v čase*“, vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 15. 4. 2020

.....

podpis

Děkuji doc. PhDr. Monice Mužákové, Ph.D., za vstřícný přístup, metodické vedení diplomové práce a podnětné připomínky, které jsem v práci mohla uplatnit.

ABSTRAKT

Téma diplomové práce je pohled na speciální a předškolní vzdělávání na území České republiky v uplynulých 30 letech. Pro lepší pochopení provázanosti vývoje speciálního vzdělávání jsou však některé kapitoly věnovány i období před rokem 1989. Práce je členěná na část teoretickou a praktickou. Teoretická část diplomové práce je zaměřena na legislativu a dokumenty, které významně ovlivnily speciální a předškolní vzdělávání, na oblast integrace/inkluze ve vzdělávání a dále také na systém vzdělávání pedagogů po roce 1989 do současnosti a pozici asistenta pedagoga. Praktická část analyzuje informace získané formou rozhovoru s oslovenými pedagogy mateřských škol. Cílem práce bylo zjistit, jak pedagogové mateřských škol vnímají změny, kterými předškolní a speciální vzdělávání prošlo v průběhu uplynulých 30 let.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní vzdělávání, speciální vzdělávání, školská legislativa, integrace, inkluze, podpůrná opatření, vzdělávání učitelů, asistent pedagoga

ABSTRACT

The topic of the thesis is a look at special and pre-school education in the Czech Republic in the past 30 years. To better understand the interdependence of the development of special education, however, some chapters are devoted to the period before 1989. The theoretical part of the diploma thesis is focused on legislation and documents that significantly influenced special and pre-school education, on the topic of integration / inclusion in education and also on the system of teacher education after 1989 to the present and the position of teaching assistant. The practical part analyzes information obtained in the form of an interview with the kindergarten teachers addressed. The aim of this work was to find out how kindergarten teachers perceive the changes that preschool and special education have undergone during the past 30 years.

KEYWORDS

pre-school education, special education, school legislation, integration, inclusion, supportive measures, teacher education, teacher assistant

Obsah

Úvod.....	10
1 Transformace českého předškolního a speciálního vzdělávání	11
1.1 Období od roku 1948 do roku 1989	11
1.2 Období po roce 1989 do roku 2000	13
2 Významné dokumenty a legislativní změny nového tisíciletí	16
2.1 Národní program rozvoje vzdělávání.....	16
2.2 Rámcový vzdělávací program (RVP)	16
2.3 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (RVP PV).....	17
2.4 Školní vzdělávací program (ŠVP PV)	19
2.5 Revize RVP PV.....	20
2.6 Školský zákon č. 561/2004 Sb.	21
2.7 Novelizace školského zákona	21
2.8 Vyhláška č. 27/2016 Sb.	23
3 Integrace versus inkluze.....	24
3.1 Pojem „speciální vzdělávací potřeby“	25
3.2 Cesta k inkluzi přes významné dokumenty.....	26
3.2.1 Analýza Národních plánů Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením .	30
4 Příprava učitelů v demokratické zemi.....	35
4.1 Systém vzdělávání pedagogických pracovníků po roce 1989	36
4.1.1 Profese předškolního pedagoga na začátku jeho praxe.....	38
4.1.2 Pozice asistenta pedagoga	38
5 Výzkumné šetření, metoda sběru dat	41
5.1 Cíl práce	41
5.2 Charakterizace výzkumného vzorku.....	42
5.3 Pilotážní výzkum.....	45

6	Analýza a interpretace sebraných dat.....	46
6.1	Interpretace výsledků výzkumu	56
	Závěr	58
	Seznam použitých informačních zdrojů	61
	Seznam příloh	68
	Seznam obrázků	69
	Seznam grafů	70
	Přílohy.....	71

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

SVP – speciální vzdělávací potřeby

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP PV – Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

KOV – konkretizované očekávané výstupy

PO – podpůrná opatření

IVP – individuální vzdělávací plán

AP – asistent pedagoga

ŠPZ – školské poradenské zařízení

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně-pedagogické centrum

NIDV – Národní institut pro další vzdělání

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

PAS – poruchy autistického spektra

ČSÚ – Český statistický úřad

OSN – Organizace spojených národů

NPP - Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům

NPO – Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení

Úvod

Diplomová práce, jak již její název napovídá, se zabývá proměnami předškolního a v rámci něho i speciálního vzdělávání v průběhu posledních 30 let, tj. proměnami, které nastaly v České republice po roce 1989 až po současnost. Pro lepší orientaci a propojení je menší část zaměřena na zhodnocení období, které předchází roku 1989 a vztahuje se k době po 2. světové válce.

Volba tématu diplomové práce nebyla náhodná. Při jeho výběru mě motivoval pracovní i soukromý zájem. V rámci plnění svých pracovních povinností se setkávám s dětmi předškolního věku, z nichž některé z nich jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“). Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, se jedná o děti se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. V zařízení, ve kterém pracuji, je zřízeno šest tříd, přičemž dvě třídy jsou výhradně určeny dětem se SVP. Nejčastěji se jedná o děti se zdravotním postižením (např. mentálním nebo tělesným) a děti z odlišného sociokulturního prostředí. Kvůli změnám školské legislativy, kterých bylo v poslední době opravdu hodně, a v souvislosti se zaváděním inkluzivního vzdělávání do praxe českého školství, se pedagogové a ředitelé mateřských škol často potýkají s náročnými situacemi. I přes to, že je předškolnímu vzdělávání přikládán rostoucí význam, existuje v porovnání se základním a terciálním vzděláváním stále poměrně malé množství výzkumů, které by se zabývaly hodnocením nebo průběžným vyhodnocováním předškolního vzdělávání v mateřských školách, a to běžných i speciálních. Tato skutečnost posílila mé rozhodnutí zaměřit výzkumné šetření pouze na předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho proměny v předem stanovém časovém období.

Teoretická část diplomové práce podává informace o důležitých dokumentech a legislativních změnách, které se týkají oblasti speciálního a předškolního vzdělávání, a také přibližuje jednotlivé rámcové vzdělávací programy předškolního vzdělávání, podle nichž mohou být děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávány. Další kapitoly jsou zaměřené na profesi učitele (speciálního pedagoga) a asistenta pedagoga.

Praktickou část tvoří výzkum, v rámci něhož jsem oslovila učitelky mateřských škol, které působí/působily v sektoru klasického či speciálního školství alespoň 30 let a mají zkušenosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Transformace českého předškolního a speciálního vzdělávání

Školství tvoří významnou kapitolu českých dějin. V jednotlivých obdobích působily na české školství různé vlivy, rozvíjelo se nestejným tempem i směrem. Jedním z velkých mezníků byl konec 2. světové války. Šestiletá nacistická okupace zanechala osvobozené republice značně deformované školství, neboť bylo po celou dobu přizpůsobeno potřebám germanizace. Bylo tedy zapotřebí vybudovat základy nové školské soustavy, která by odpovídala potřebám lidově demokratického Československa. Základem k tomu se mělo stát především zestátnění školství, příprava jednotného školského systému a vysokoškolské vzdělávání učitelů. (Veselá, 1984)

1.1 Období od roku 1948 do roku 1989

Vzdělávání po 2. světové válce bylo založeno na výchově „socialistického“ občana. K vzdělávání sloužily vzdělávací osnovy, které byly jednotné pro mateřské i základní školy. Jednalo se o ideologicky zaměřené programy orientované především na sovětskou pedagogiku.

Školská legislativa

Brzy po nástupu komunistického režimu k moci byl přijat zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon), který byl účinný od 1. 9. 1948 a zrušen k 7. 5. 1953, kodifikoval MŠ a speciální školství jako samostatnou síť škol a školských zařízení, což byla velmi pozitivní změna vůči situaci v prvních poválečných letech. (Mužáková, 2020) Zároveň však ustanovení § 13 odst. 4 zmiňovaného zákona dalo právní podklad k opodstatnění vzniku kategorie dětí nevzdělavatelných, tj. dětí, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc, duševní nebo tělesnou vadu a nejsou tedy povinny chodit do školy. Tehdejší zdůrazňování důležitosti diagnostické a přípravné funkce škol pro mládež vyžadující zvláštní péči spolu s uplatňováním principu územní spádovosti v přijímání dětí do těchto škol mělo za následek, že internátní pobyt se pro děti zrakově, sluchově a tělesně postižené stával už v předškolním věku faktickou nutností a k zařazení tělesně postiženého dítěte do školy při ústavu sociální péče nebylo dokonce třeba ani souhlasu jeho zákonného zástupce. (Titzl, 2001) Tyto děti podle Titzla strádaly absencí rodičovské péče a segregací od svých nepostižených vrstevníků. Zároveň v ještě větší míře byly tímto systémem poškozovány děti mentálně retardované umístěné v ústavech sociální

péče. S ohledem na fakt, že přes veškerou snahu rozšířit ústavní péči žila v té době stále velká část dětí s postižením v rodinách a nikoli v zařízení s celoročním provozem, což mj. potvrzuje i Mužáková (2016) svou publikací „Byly to naše děti“, přišla změna až po vládních usneseních č. 3/1975 a č. 281/1977 k přijetí a praktikování zásad komplexní a koordinované péče o děti a mládež s tělesnými, duševními a smyslovými vadami, kdy se v ústavech sociální péče začaly zařizovat první tzv. týdenní i denní pobyty pro nevzdělavatelné mentálně postižené děti a všeobecně nabývalo na významu poradenství pro postižené děti a jejich rodiče. Avšak míněním odborníků i laiků nadále dominoval názor, že řešením problémů zdravotně postižených dětí je budování nových specializovaných ústavů, škol a zařízení. (Titzl, 2001)

Předškolní vzdělávání

Zásluhou Miloše Sováka (1905 - 1989), významnou osobností tehdejší i současné doby byla v Praze roku 1960 otevřena první třída (a postupně i další) v mateřské škole pro děti s mentálním postižením. (Mužáková, 2020) Téhož roku bylo zákonem č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon), který byl účinný od 28. 12. 1960, stanoveno právo všech občanů na bezplatnou výchovu a vzdělávání v duchu vědeckého světového názoru a současně ustanovením § 4 odst. 2 bylo definováno, že vláda může v zájmu příznivého vývoje dětí se smyslovými, duševními a tělesnými vadami prohlásit docházku do mateřské školy pro tyto děti ve věku od tří let za povinnou. Tento zákon byl zrušen k 1. 9. 1984. Účinností zákona č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, tj. ode dne 1. 9. 1978, došlo k definování druhů předškolních zařízení, kterými byly jesle, MŠ, společné zařízení jeslí a MŠ a dětský útulek. Podle ustanovení § 5 tohoto zákona byly zřizovány speciální školy pro děti vyžadující zvláštní péči – děti mentálně, smyslově nebo tělesně postižené a děti s vadami řeči a MŠ při nemocnicích. Pro děti, které v daném roce dovršily pátý rok věku, byla docházka povinná. Mateřské školy se zřizovaly především jako školy s celodenní péčí. Zákon byl zrušen k 1. 1. 2005, kdy došlo k účinnosti zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). K poslední změně v oblasti předškolního vzdělávání před rokem 1989 došlo účinností zákona č. 49/1984 Sb., kterým bylo vyhlášeno úplného znění zákona č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních. Jeho součástí byla příprava dítěte do školy. (Šmelová, 2004)

1.2 Období po roce 1989 do roku 2000

17. listopad 1989 představuje důležitý mezník v dějinách naší země. Hlavní změnou bylo nahrazení totalitního režimu Komunistické strany Československa (KSČ) režimem demokratickým. Změna politického systému úzce souvisela se změnou ve školství, které se ocitlo koncem roku 1989 na prahu transformace. (Václavík, 1997) Pro přeměnu školství byly zformulovány tři cíle, které Václavík (1997) spatřuje v demokratizaci, humanizaci a liberalizaci školství. Demokratizace školství měla být postavena na rovném přístupu ke vzdělání pro všechny bez ohledu na politickou či náboženskou příslušnost. Humanizace školství znamenala tzv. „polidštění“ a navrácení se zpátky ke kořenům předškolního vzdělávání, k Informatoriu, kde J. A. Komenský píše, že by měla být škola dílnou lidskosti, jejíž nedílnou součástí je partnerský vztah učitele a dítěte. Poslední cíl – liberalizace měla přinést respekt k právům jednotlivce, k jeho sebeurčení a rozhodování, což souvisí s větší svobodou učitelů při plánování vzdělávacích programů a mimo jiné s rozhodováním dětí o činnostech v rámci předškolního vzdělávání.

Školská legislativa

Účinností zákona č. 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), tj. ode dne 1. 6. 1990, byla zrušena jednotná škola a ustanovení o ideové orientaci výchovy a pedagogové tak měly možnost měnit výuku podle zájmů a schopností dětí (Zákony pro lidi, online, cit. 2020-1-3). Zákon byl zrušen k 1. 1. 2005.

Velmi důležitým krokem pro institucionální předškolní vzdělávání a integrovanou výchovu bylo přijetí zákona č. 390/1991 Sb., o předškolních a školských zařízeních, kterým bylo předškolní vzdělávání zařazeno do vzdělávací soustavy.

„§ 1 (1) Předškolní zařízení a školská zařízení jsou součástí školské výchovně vzdělávací soustavy.

§3 (1) Předškolními zařízeními jsou mateřská škola a speciální mateřská škola.

§3 (3) Mateřská škola rozvíjí specifické formy výchovného působení na děti. Působí rovněž na děti zdravotně, výchovně a sociálně ohrožené a na děti talentované.“ (Zákony pro lidi, online, cit. 2020-1-3). Zákon byl zrušen k 1. 1. 2005.

Na tento zákon dále navazovala vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) č. 35/1992 Sb., o mateřských školách, ve které byly

řešeny individuální přístupy k zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol a zakotveny podmínky pro jejich vzdělávání. (Vítková, 2004) Vyhláška byla zrušena k 11. 1. 2005.

Předškolní vzdělávání

V mateřských školách (dále také „MŠ“) nastalo po roce 1989 období odmítání dosavadního kurikulárního dokumentu – Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. Na jednu stranu začaly vznikat nové veřejné, soukromé a církevní mateřské školy a na stranu druhou se mateřské školy nebo jejich jednotlivé třídy zase rušily. Příčinou rušení a zavírání MŠ byl jednak velký pokles porodnosti a také tehdejší politická kampaň, která nabádala rodiče, aby své děti vychovávali v domácím prostředí a mateřské školy prezentovala jako nevhodné pro výchovu dětí. Navzdory tomu však byla dostupnost MŠ v té době dobrá. (Kořátková, 2014)

Díky změně přístupu k dítěti a přijetí osobnostně sociálního modelu začaly být přijímány děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných MŠ a postupně bylo směřováno k integrativnímu vzdělávání (podrobněji viz dále kapitola Integrace, inkluze). Integrace dítěte se SVP do běžné třídy s sebou už tehdy nesla nárok na snížení počtu dětí ve třídě a zpočátku byla všemi přijata se zájmem a snahou ji kvalitně realizovat. Ke konci devadesátých let se však MŠ začaly vyhýbat přijímání dětí se zdravotním znevýhodněním, protože nastaly problémy s financováním provozu při sníženém počtu dětí, na který měly při integraci nárok, a měl ho zajistit zřizovatel, tzn. obec/město. (Kořátková, 2014)

V době transformace se postupně ustupovalo od tradičního pojetí vzdělávání, program MŠ byl najednou v kompetenci vedení MŠ, které také zodpovíдало za jeho plnění. Učitelkám se tak naskytl prostor k realizaci svých nápadů, které měly vést k plnění úkolů a cílů předškolního vzdělávání. Vytváření vlastních vzdělávacích programů však činilo učitelkám ve většině případů problém, jelikož byly do té doby zvyklé pracovat podle přesně daných pokynů. (Bečvářová, 2003)

Určitá vzdělávací cesta byla v tuto dobu čerpána z poznatků ze seminářů pořádaných při pronikání alternativních programů do mateřských škol – Waldorfská mateřská škola (1992), Začít spolu (1994), Zdravá mateřská škola (1996), Montessori MŠ (1997). V průběhu devadesátých let přinesly alternativy první ukázky toho, jak jinak mohou vypadat programy pro výchovně-vzdělávací práci oproti předchozímu programu z osmdesátých let. (Kořátková, 2014) Kromě vlivu alternativního školství byly programy vzdělávání dětí v

MŠ ovlivněny také tehdejšími znalostmi z oborů dětské psychologie a pedagogiky. Postupně se tak otevřel prostor pro integraci dětí s různým postižením.

2 Významné dokumenty a legislativní změny nového tisíciletí

Různorodost vzdělávacích programů měla za příčinu rozvolnění celého předškolního vzdělávání, které s sebou v mnoha případech neslo snížení kvality vzdělávacích programů. Bylo tedy potřeba vytvořit nový kurikulární dokument, který by jasně definoval základní koncept předškolního vzdělávání a stanovil rámec, který by byl i přes různorodost programů směrodatný. Pro tyto účely byl vytvořen Národní program rozvoje vzdělávání.

2.1 Národní program rozvoje vzdělávání

V 90. letech a na přelomu nového tisíciletí bylo naše školství podrobena řadě analýz, které byly prováděny jak našimi, tak zahraničními odborníky. Tyto analýzy později vytvořily důležité podklady pro zpracování Národního programu rozvoje vzdělávání, nazývaný též jako Bílá kniha. Její schválení na zasedání vlády České republiky dne 7. 2. 2001 spolu s uskutečněním celonárodní diskuse „Vzdělávání pro 10 milionů“, bylo vyvrcholením kurikulární reformy zahájené v 2. polovině 90. let minulého století. (Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol., 2015)

Národní program rozvoje vzdělávání (dále jen „Bílá kniha“) je otevřený dokument, ve kterém jsou stanoveny záměry, rozvojové programy a legislativní rámec vzdělávací politiky do roku 2020, vše vyplývá z individuálních a společenských potřeb. Vzdělávání je pojímáno komplexně od osvojování rozumových schopností, sociálních dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot, až po emocionální a volní rozvoj jedince. Vznikem Bílé knihy se mění přístup k předškolnímu vzdělávání, které se stává součástí celoživotního učení, proto je důležité, aby byla zajištěna její kvalita a dostupnost a zároveň i kvalifikace předškolních pedagogů. (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001) I přesto, že svojí kvalitou a myšlenkovým bohatstvím převyšuje Bílá kniha mnohé z dalších podobných dokumentů u nás i v zahraničí, s odstupem času začala na povrch vyplývat její nedokonalost, která spočívala především v absenci konceptuálního rámce, který by dával do souvislostí jednotlivé cíle a opatření k jejich naplnění. (Straková a kol., 2009)

2.2 Rámcový vzdělávací program (RVP)

Cestou k naplnění cílů formulovaných v Bílé knize je osvojování klíčových kompetencí zahrnujících schopnost komunikovat, pracovat s informacemi, pracovat v týmu a umět získané vědomosti a kompetence efektivním způsobem využít. Právě zavedení

konceptu klíčových kompetencí je jedním z rozhodujících milníků reformních snah v moderních dějinách českého školství (Michalík, Baslerová, Felcmanová, a kol., 2015).

S formulací nových cílů vzdělávání je úzce spojena i změna kurikula spočívající ve vzniku RVP, jež byly vytvořeny Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (vedoucí týmu ThDr. Kateřina Smolíková) a široké veřejnosti byly představeny v roce 2001, kdy jako doporučené dokumenty vstoupily do praxe. „*Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*“ (NÚV, online, cit. 2020-1-3)

Vzdělávání dětí s postižením či bez postižení v rovině předškolního vzdělávání probíhá podle následujícího rámcového vzdělávacího programu.

2.3 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (RVP PV)

RVP PV představuje spolu s Bílou knihou kurikulární dokument na státní úrovni, jenž vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla předškolního vzdělávání. Byl zformulován tak, aby vytvářel společný základ, podle kterého mohou mateřské školy, pracovní skupiny nebo pedagogové vytvářet vlastní vzdělávací programy.

RVP PV byl sepsán tak, aby akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a umožňoval rozvoj a vzdělávání každého dítěte podle jeho možností a potřeb. Je v něm kladen důraz na umožnění rozvoje různých forem i metod vzdělávání, individuálního profilu každé mateřské školy a zajištění srovnatelné pedagogické účinnosti v jednotlivých školách. Důležitou součástí dokumentu je rovněž soubor kritérií pro vnitřní i vnější evaluaci. Formy výuky by se podle RVP PV měly různit a doplňovat, spontánní i řízené aktivity by měly být vyvážené, dítě by mělo mít vždy na výběr z nabízených činností a samo si volit, co bude v danou chvíli dělat. Úkolem pedagoga je nabízet dětem různorodé aktivity a iniciovat je, aby je vyzkoušely. (RVP PV, 2017)

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, které jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Jedná se o kategorie:

- rámcové cíle,

- klíčové kompetence,
- dílčí cíle,
- dílčí výstupy.

Rámcové cíle, které by měli předškolní pedagogové sledovat, jsou:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

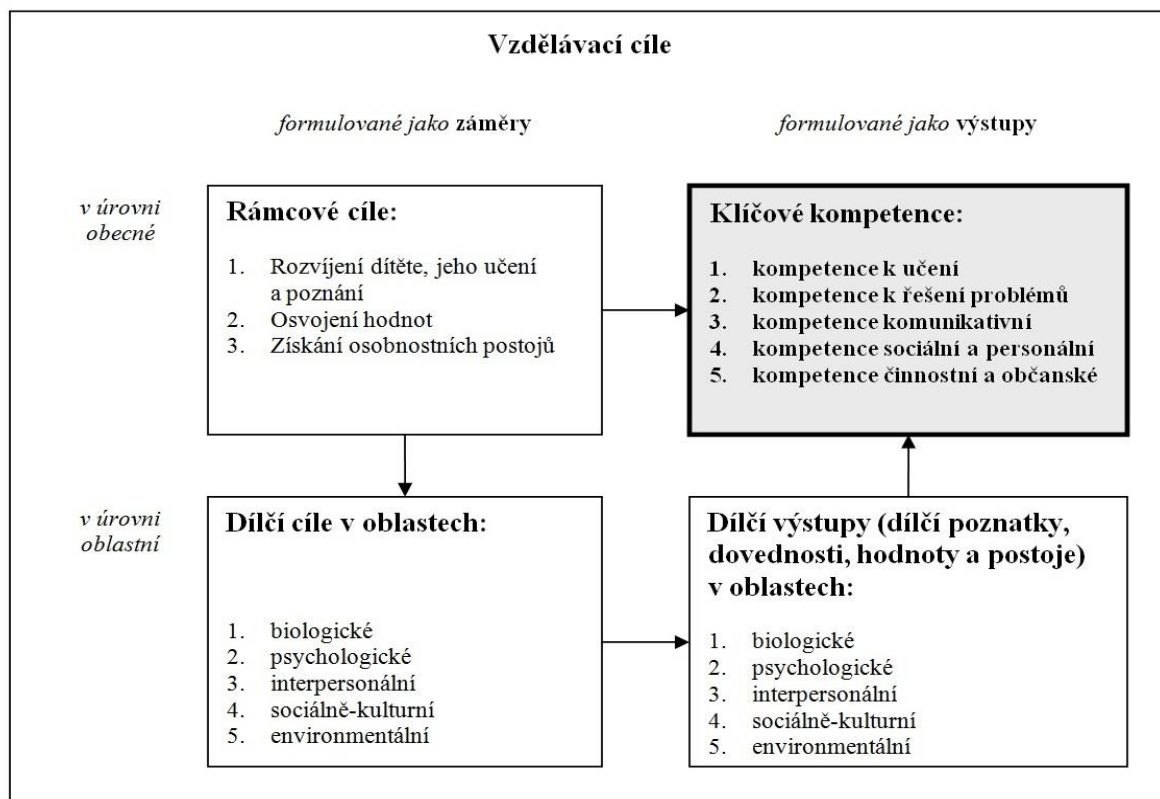
Dítě končící předškolní vzdělávání by mělo dosáhnout základů určitých klíčových kompetencí přiměřených svému věku a svým schopnostem:

- a) kompetence k učení,
- b) kompetence k řešení problémů,
- c) komunikativní kompetence,
- d) sociální a personální kompetence,
- e) činnostní a občanské kompetence.

Obsah vzdělávání je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. Tyto oblasti jsou v RVP PV uvedeny jako:

1. Dítě a jeho tělo,
2. Dítě a jeho psychika,
3. Dítě a ten druhý,
4. Dítě a společnost,
5. Dítě a svět.

Pro lepší orientaci v provázanosti vzdělávacích cílů je zde uvedeno také grafické znázornění, které je součástí veřejně dostupného dokumentu RVP PV.



Obrázek č. 1: Systém cílů v RVP PV

Podle Splavcové (2019) je RVP PV jediný rámec ve srovnání třeba s Norskem, Škotskem nebo Nový Zélandem, který věnuje zvláštní pozornost speciálním potřebám dětí a v tomto ohledu na ně klade velký důraz. Obsahuje také informace, jak napomoci pedagogům identifikovat speciální potřeby dětí, doporučuje aktivity a programy pro jejich zavedení.

Vzdělávání dětí se ŠVP v MŠ zřízených podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále také „školský zákon“) se uskutečňuje na základě školních vzdělávacích programů upravených podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí.

2.4 Školní vzdělávací program (ŠVP PV)

V souladu s RVP PV a dalšími obecně platnými právními předpisy vznikl ŠVP PV, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v podmínkách konkrétní MŠ. Tímto

dokumentem škola vyjadřuje vlastní identitu a hodnotovou orientaci. Za jeho vypracování nese odpovědnost ředitel dané MŠ, ale na jeho tvorbě by se měl podílet celý pedagogický sbor. Součástí dokumentu jsou identifikační údaje dané MŠ, charakteristika MŠ, podmínky a organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah a v neposlední řadě evaluační systém. ŠVP PV je dokumentem veřejným, tzn. že je přístupný České školní inspekci, rodičovské i odborné veřejnosti. (Šmelová, 2004)

2.5 Revize RVP PV

Když v roce 2004 vešel v platnost školský zákon (podrobněji viz následující kapitola), došlo mezi tímto zákonem a ostatními kurikulárními dokumenty k patrnému nesouladu. S ohledem na tuto skutečnost byl RVP PV v roce 2004 revidován. Aktualizovaná verze obsahovala nové rozpracování konceptu jednotlivých klíčových kompetencí, úpravy, které přispěly k obsahovému i formálnímu sjednocení všech RVP, rozpracované otázky autoevaluace školy. Také byl doplněn slovníček použitých výrazů a byly upraveny zásady zpracování ŠVP tak, aby byly v souladu s praxí. (Smolíková, 2005)

Vzhledem k tomu, že v době vzniku RVP PV nebyla učitelům poskytnuta dostatečná metodická podpora, která by jim pomohla s tvorbou a realizací ŠVP, byl v roce 2005 spuštěn Metodický portál RVP.CZ dostupný na adrese www.rvp.cz, jehož smyslem bylo vytvořit prostředí, ve kterém se budou moci učitelé navzájem inspirovat a informovat o svých zkušenostech.

Revize RVP PV z roku 2004 však nebyla zdaleka poslední. Důležitou součástí dokumentu se staly od 1. 9. 2012 tzv. konkretizované očekávané výstupy (dále jen „KOV“), které podrobně rozpracovávají a upřesňují očekávané výstupy vzdělávacích oblastí tak, aby bylo jasné, co by mělo dítě optimálně zvládnout na konci předškolního vzdělávání. Pomocí KOV mají pedagogové stanovit vzdělávací nabídku, která bude součástí integrovaných bloků. KOV pomáhají především začínajícím učitelkám při naplňování konkrétních cílů a následné evaluaci a rovněž pomáhají starším učitelkám, kterým nahrazují staré metodiky, jež byly podrobně rozpracovány podle věkových skupin dětí. (MŠMT, 2012, online)

Další úpravy dokumentu proběhly v roce 2016, a to s účinností zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním,

vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, a v roce 2017, kdy byla do dokumentu zakomponována nová kapitola č. 10 „Vzdělávání dětí od dvou do tří let“. V ní byly stanoveny podmínky pro vzdělávání těchto dětí a současně došlo také k dílčím úpravám a doplněním v některých dalších kapitolách. Zatím poslední aktualizace dokumentu, účinná od 1. 1. 2018, obsahuje úpravy týkající personálního a pedagogického zajištění a zásad pro zpracování ŠVP.

S ohledem na dobu platnosti stávajících RVP se MŠMT rozhodlo o zahájení příprav na další revize těchto dokumentů. Aktuálně se tedy připravuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030, která byla zahájena koncem roku 2018. (NÚV, online, cit. 2020-1-3)

2.6 Školský zákon č. 561/2004 Sb.

V důsledku daných systémových změn, bylo zapotřebí vytvořit novou legislativu pro celou oblast vzdělávání. Proto paralelně s vypracováním Bílé knihy, probíhala tvorba a projednávání zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který dne 1. 1. 2005 nahradil již výše zmíněný zákon č. 171/1990 Sb. Tímto zákonem se otevírají šance pro všechny děti k celoživotnímu vzdělávání, ať jsou zdravé nebo mají nějaké postižení.

Školský zákon upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za kterých se výchova a vzdělávání může uskutečňovat, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Předškolnímu vzdělávání jsou věnovány ustanovení § 33 - § 35, které pojednávají o cílech a organizaci předškolního vzdělávání a důvodech a příčinách rozhodnutí ředitele MŠ o ukončení vzdělávání dítěte. Podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje ustanovení § 16, kde jsou zmiňována především jejich práva a podmínky vzdělávání z hlediska jejich znevýhodnění.

2.7 Novelizace školského zákona

Tak, jak ostatní doposud zmíněné dokumenty, prošel i školský zákon od roku svého vzniku řadou novelizací. V současné době je jedním z nejvíce diskutovaných společenských témat pojem „inkluze“ (podrobněji viz kapitola Integrace, inkluze). V

souvislosti s inkluzivním vzděláváním byl přijat zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (dále také „novela školského zákona“), jenž nabyl účinnosti 1. 5. 2015.

Podle ustanovení §16 odst. 1 jmenovaného zákona, dítě se SVP vyžaduje k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (MŠMT, 2019, online). Podpůrná opatření *„zahrnují využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně-pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“*. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, a kol., 2015, s. 28)

Novela tedy vytváří nový systém podpory dětí se SVP (nově také dětí „s odlišnými vzdělávacími potřebami“) a zavádí tzv. **podpůrná opatření** (dále také „PO“), které se dělí podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti na pět stupňů a vztahují se na všechny druhy vzdělávání současně.

Pro účely této práce jsou zde uvedena pouze opatření, která jsou v mateřské škole dle Kendíkové (2017) využívána nejčastěji, tj. plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) a asistent pedagoga (dále také „AP“), ke kterému je věnována jedna z následujících kapitol. Plán pedagogické podpory je novinkou mezi PO od září 2016. Jedná se o podpůrné opatření prvního stupně, které škola, v tomto kontextu škola mateřská realizuje samostatně, tedy bez doporučení školského poradenského zařízení a také bez nároku na zvýšení finančních prostředků. IVP je dokument, který MŠ vypracovává každý školní rok, na základě žádosti zákonného zástupce. Dokument je zpracováván na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále jen „ŠPZ“) a je součástí dokumentace dítěte. Jeho zpracování vychází z ŠVP dané MŠ. IVP je podpůrným opatřením druhého až pátého stupně a pokud jej MŠ v práci s dětmi se SVP nebo dětmi nadanými využívá, řídí se ohledně něho doporučením ŠPZ.

S novelou školského zákona byla ustanovením § 19 školského zákona vložena zákonná povinnost MŠMT, jakožto ústřednímu orgánu státní správy, pod něž daná problematika spadá, aby přijalo vyhlášku, která bude novým prováděcím předpisem ke

školskému zákonu a která bude především konkretizovat nutná podpůrná opatření a podmínky využití těchto podpůrných opatření školou. (Zákony pro lidi, online, cit. 2020-1-5) Tímto prováděcím předpisem se stala vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017.

2.8 Vyhláška č. 27/2016 Sb.

Stejně jako novelizace školského zákona, či revize RVP je i vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, odezvou na stále se měnící požadavky a podmínky v systému vzdělávání. Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v ustanovení § 16 odst. 9 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných. Taktéž tato vyhláška již prošla několika novelizacemi, jejichž přehled spolu s veškerými změnami uvádí na svých stránkách Národní pedagogický institut České republiky (dále jen „NPI ČR“).

V případě první novely v roce 2017, tj. nabytím účinnosti vyhlášky č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a to od 1. 9. 2017, se jednalo o tzv. „technickou novelu“, která byla cílena na snížení administrativní náročnosti celého procesu, k změnám v přehledu PO a dále byla z textu původního znění vyhlášky vypuštěna metodická podpora školského poradenského zařízení, která nebyla jako PO prakticky uplatňována.

Na základě druhé novely vyhlášky, tj. nabytím účinnosti vyhlášky č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., a to od 1. 1. 2018, pak došlo ke změně normované finanční náročnosti podpůrných opatření personálního charakteru, nově se začal používat pro výpočet prostředků ze státního rozpočtu nižší platový stupeň (pátý u pedagogických pracovníků a sedmý u nepedagogických pracovníků) a bylo zrušeno normativní financování nenárokové složky platu u těchto podpůrných opatření. Podle NPI ČR pak tři měsíce po zveřejnění druhé novely vyhlášky (tj od 9. 3. 2018) měla ŠPZ zařízení doporučovat PO v podobě AP ve změněné podobě, přesněji ve dvou různých podobách podle náročnosti činnosti zajišťované AP. (NPI ČR, 2018, online)

3 Integrace versus inkluze

Pojmy „integrace, inkluze“ a rozdíly mezi nimi definovalo ve svých pracích již mnoho autorů, a přesto je jejich vymezení stále poněkud vágní. Začneme-li hledat přesnou definici obou pojmů, zjistíme, že jsou používány v různých významech. Podle Horňákové (2006) může být chápání inkluze v porovnání s integrací třídimenzionální:

- „*Inkluze je ztotožňována s integrací.*
- *Inkluze je jakési vylepšení integrace.*
- *Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.*“ (Horňáková, 2006, s. 2-5)

Průcha (2009) ve svém Pedagogickém slovníku uvádí, že inkluzivní vzdělávání začleňuje všechny děti do běžných škol a v případě neúspěchu dítěte není chyba na straně dítěte, ale naopak v systému, který není otevřený k jeho potřebám. V případě integrovaného vzdělávání jde spíše o přístupy a způsoby zapojení dětí se SVP do běžných škol (tzv. hlavního vzdělávacího proudu) s cílem poskytnout i jedincům s těžkým a trvalým zdravotním postižením zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.

Podle Tannenbergerové (2016) se koncept integrace zaměřuje pouze na děti s postižením nebo narušením, oproti tomu inkluzivní koncept zahrnuje všechny děti stejně, respektuje rozdílnosti a odstraňuje existenci dvou paralelních přístupů – „obecného, normálního“ a „speciálního“. Tím, že princip integrace, má potřebu administrativně označovat tyto jedince jako jinou odlišnou skupinu, která vyžaduje speciální zacházení a musí si „zasloužit, obhájit“ přiřazení k intaktním vrstevníkům, jasně vymezuje i nezbytnost výhradně speciálně pedagogického přístupu. Inkluzivní přístup automaticky chápe všechny rovnocenně.

Zjednodušeně by se dalo říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům. Je však nutné konstatovat, že pojem integrace je charakteristický pro 80. léta 20. století. Pro diskuzi o inkluzivním vzdělávání jsou typická 90. léta 20. století a zejména počátek 21. století s tím, že východiska inkluzivní pedagogiky bývají často spojována s výstupy konference ze Salamanky v roce 1994 (podrobněji dále viz podkapitola Cesta k integraci a inkluzi přes významné dokumenty). Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem bude v dalších

kapitolách této diplomové práce zastřešovat pojem „inkluze“ oba zmiňované termíny, tj. integraci i inkluzi.

Přestože výzkumy dosud přesvědčivě neprokázaly, že inkluze je lepším opatřením při vzdělávání dětí/žáků se SVP ve srovnání se speciálním vzděláváním, lze v současné době tvrdit, že v podstatě celá Evropa k inkluzi směřuje. Vývoj tímto směrem je dán zpochybňováním vhodnosti segregovaného speciálního školství z hlediska lidských práv i jeho efektivity. Ovšem její úspěšné prosazení závisí na celé řadě podmínek, kde za stěžejní je považována otázka financování a změna v myšlení majoritní společnosti. (Votavová, 2013)

3.1 Pojem „speciální vzdělávací potřeby“

Přijetí školského zákona představovalo velký pokrok vůči předchozímu stavu. Nutno říci, že od té doby uběhlo již více jak 15 let a současné pojetí inkluzivního vzdělávání si žádá úpravy také v odborné terminologii. Pojem „speciální vzdělávací potřeby“, který je dnes zcela běžný a zakotvený jak legislativně, tak v odborné terminologii pedagogiky, začal nacházet uplatnění po roce 1989, kdy k nám pronikl ze zahraničí prostřednictvím anglického termínu *special educational needs*. Ovšem jak v zahraničí, tak v Česku se tento termín původně vztahoval jen k jedincům se zdravotním postižením. Dnes má termín již širší obsah a zahrnuje kromě jedinců se zdravotním postižením také děti a mládež z tzv. sociokulturně znevýhodněného rodinného prostředí, včetně dětí z rodin etnických menšin a rodin imigrantů. (Průcha, 2013)

Původní oprávněné snahy o rozumnou integraci však postupně přerostly až do radikálních hnutí za totální integraci (inkluzi), a to bez ohledu např. na stupeň či závažnost zdravotního postižení. Vzhledem k transformaci a změně pohledu na speciální vzdělávání, došlo k tomu, že zavedený termín „speciální vzdělávací potřeby“ podle odborníků již nevyhovuje obsahu, pro nějž byl zaveden. Michalík a kol. autorů (2015) ve své publikaci zmiňují, že ve skutečnosti lze o každém jedinci tvrdit, že má vlastní „speciální vzdělávací potřeby“, podle nich by faktické situaci vzdělávání a popisované cílové skupině více odpovídalo užití pojmu „podpůrná opatření“ nebo „prostředky speciálněpedagogické podpory“. I přes novelizaci školské legislativy zůstává pojem „speciální vzdělávací potřeby“ zachován a dál se používá bez ohledu na to, že se v novelizované legislativě objevila nová formulace definující jedince se SVP jako dítě/žáka s „přiznanými

podpůrnými opatřeními“. Z výše uvedených důvodů je pro účely této diplomové práce termín „speciální vzdělávací potřeby“ ponechán.

V novele školského zákona č. 82/2015 Sb., ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, stejně jako v úpravě RVP PV (2018) jsou také explicitně popsány požadavky na zvýšení úrovně diagnostiky vzdělávacích potřeb dětí obecně. K vyhodnocení funkčnosti zavedeného systému podpůrných opatření a jeho vlivu na děti se SVP však zatím nedošlo. (Splavcová, 2019)

3.2 Cesta k inkluzi přes významné dokumenty

Významným milníkem pro změnu vztahu majoritní společnosti k osobám s postižením či znevýhodněním představovalo schválení **Všeobecné deklarace lidských práv a svobod** Valným shromážděním Organizace spojených národů (dále jen „OSN“) v roce 1948. Tento mezinárodní právní dokument významně obhajuje práva osob s postižením či znevýhodněním a podporuje rovné příležitosti pro všechny. Vzdělávání se věnuje článek 26, který deklaruje právo na bezplatné vzdělání v předškolních a základních stupních. Rodiče podle něj mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti. (Alfredsson, Eide, 1999)

Zájem OSN o blaho a ochranu osob s postižením vychází ze základních zásad organizace, které jsou založeny na respektování lidských práv, základních svobod a rovnosti všech lidí. **Deklarací práv mentálně postižených osob** z roku 1971 se snažilo Valné shromáždění OSN přinést normy (ačkoli se nejednalo o mezinárodní úmluvu, tj. Normy závazné pro členské státy), které by se staly příkladem pro vztah národních společenství k daným jedincům. Deklarace si klade za cíl upozornit na existenci a problémy handicapovaných a stanovuje, že jedincům s mentálním postižením musí být zaručena „v maximální možné míře stejná práva“ jako mají ostatní lidé a dále je jim přiznáno právo na odpovídající lékařskou péči a takové vzdělání, přípravu, rehabilitaci a výchovu, které jim umožní maximálně rozvinout jejich schopnosti a kapacitu. Navazujícím dokumentem se v roce 1975 stala **Deklarace práv zdravotně postižených osob**, která stanovuje, že jedinci se zdravotním postižením, bez ohledu na původ, povahu a závažnost svého postižení, mají stejná základní práva jako jejich vrstevníci, mezi něž patří v první řadě právo žít důstojný, pokud možno plnohodnotný, život. Tyto dva dokumenty měly

nepochybně vliv na rozšiřování integrace osob se zdravotním postižením v jednotlivých zemích. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Následoval dokument, který přijala Mezinárodní společnost pro rehabilitaci v roce 1980 – **Charta na osmdesátá léta** (dále jen „Charta“). Ačkoli Charta není dokument čistě legislativní, stala se velkým přínosem pro péči o handicapované osoby. Podle Michalíka (2013) lidstvo v průběhu své historie vystavělo hmotné i sociální bariéry, které vylučují osoby s postižením z plnohodnotné účasti na společenském životě. Přínos Charty tedy spočívá v konstatování, že tyto bariéry je nutné a žádoucí odstranit. V textu Charty jsou zahrnuty všechny oblasti života osob s postižením s důrazem na integraci osob se zdravotním postižením do společnosti, která je chápána jako oboustranná aktivita osob zdravých a osob s postižením. Dokument také vyzývá k vytvoření národních orgánů spolupracujících vrcholnými státními institucemi, které by řídily a koordinovaly státní politiku péče o handicapované. U nás tuto úlohu plní Vládní výbor pro zdravotně postižené občany (viz podkapitola Analýza Národních plánů Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením). O rok později následovalo vyhlášení **Mezinárodního roku osob s postižením** (1981), ke kterému byl přijat **Světový akční program pro osoby s postižením**, jehož prioritními cíli byly rovné možnosti a plné zapojení osob s postižením do společenského života a rozvoje. (Michalík, 2013)

Za jeden ze základních dokumentů lze považovat **Úmluvu o právech dítěte**, která byla do českého právního řádu implementována v roce 1991. Tato úmluva obsahuje základní právo všech dětí na rovný přístup ke vzdělání. Vzdělání a výchovy dítěte se týkají články 28 a 29, kde jsou zformulovány zásady, které výrazně přispěly k proměnám přístupu k dítěti ve vzdělávání. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají například právo tělesně či duševně postiženého dítěte na řádný život v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti. Právo všech dětí na vzdělání je dále jako základní ústavní právo České republiky zakotveno v **Listině základních práv a svobod**, kde je základním východiskem nerozlišování dětí na handicapované a zdravých a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli pouze se zřetelem na jeho postižení, ať se jedná o handicap zdravotní či sociální. (Vítková, 2004)

Zmírňování důsledků postižení a vyrovnávání příležitostí pro osoby s postižením bylo hlavním záměrem všech **národních plánů** Vládního výboru pro zdravotně postižené

občany (nyní Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením), které u nás od počátků devadesátých let minulého století naznačovaly cestu ke zlepšení situace jedinců s postižením. (Slowík, 2016) Podrobněji se národními plány zabývá podkapitola s názvem „Analýza Národních plánů Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením“.

Velmi důležitým dokumentem, jež byl později aplikován při vypracovávání národních programů týkajících se osob s postižením, jsou **Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením**. Tento dokument byl schválen Valným shromážděním OSN 28. října 1993 a měl zásadní význam v péči o handicapované, neboť předložil ideu vytváření rovných příležitostí. Na základě tohoto dokumentu jednotlivé státy, ale zejména organizace handicapovaných, rozvíjely informační kampaně za rovnoprávnost a odstraňování bariér. Kromě oblastí jako je přístupnost, komunikace nebo vzdělávání, je v dokumentu též kladen důraz na rodinný život a integritu osobnosti. Mělo by být samozřejmostí, že osoby se zdravotním postižením žijí se svými rodinami a proto je třeba podporovat vytváření vhodných forem rodinného poradenství a zpřístupňovat služby. Ačkoli Standardní pravidla nejsou právně závazným dokumentem, znamenají silný politický, koncepční a morální závazek států podniknout akci pro vyrovnání příležitostí. (Michalík, 2013)

Právo na inkluzivní vzdělávání bylo poprvé jasně formulováno v **Prohlášení ze Salamanky a Akčním rámci pro speciální vzdělávání** v roce 1994. Shromáždění se zúčastnilo přes 300 účastníků zastupujících 92 vlád mezinárodních organizací a cílem bylo navržení hlavních legislativních změn, které by podpořily inkluzivní vzdělávání. Základní princip, na němž inkluzivní školy stojí, je podle prohlášení to, *„že by se všechny děti měly vzdělávat společně, kdykoli je to jen trochu možné, bez ohledu na nejrůznější obtíže, jež mohou mít a rozdíl, jež je dělí. Inkluzivní školy musí být schopné rozpoznat nejrůznější potřeby svých žáků a reagovat na ně, přičemž vyhoví jak rozdílným stylům a nestejné rychlosti učení, ale zajistí i kvalitní vzdělávání pro všechny, a to prostřednictvím adekvátního obsahu učiva, organizačních opatření, výukových strategií, a využití zdrojů a partnerství v rámci dané komunity.“* (UNESCO, 1994, online, s. 14) Podle prohlášení by mělo k vzdělávání dítěte ve speciální třídě nebo škole v rámci inkluzivního vzdělávání docházet pouze výjimečně, a to v případech, kdy běžná třída není schopna poskytnout podporu vzdělávacím nebo sociálním potřebám žáka nebo pokud je to v zájmu daného dítěte nebo dalších dětí.

Pro ochranu, zajištění a prosazování práv osob se zdravotním postižením a jako dokument, který podporuje inkluzi, byla vytvořena **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**, kterou OSN schválila v roce 2006. Česká republika ji ratifikovala v roce 2009 a Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR bylo následně pověřeno její implementací. Cesta k jejímu vzniku však byla poměrně dlouhá. Za její předchůdkyni by se dala považovat výše zmíněná Deklarace práv zdravotně postižených osob z roku 1975. Z hlediska dnešních požadavků se ovšem nejednalo o dokument, který by zajišťoval lidem s postižením ochranu práv. Teprve až o 35 let později, snažením samotných osob s postižením, lidskoprávních a neziskových organizací a výboru International Disability Caucus byl text Úmluvy schválen a mohl začít proces ratifikace jednotlivými státy. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením je založena na principu rovnosti a jejím cílem je pomáhat a hájit zabezpečovat plné a rovné užívání všech lidských práv a základních svobod všemi lidmi s postižením. (Čermák, 2012) Z tohoto dokumentu také vychází některé Národní plány Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením, které byly přijaty v pozdějších letech.

Nakonec je potřeba zmínit také dokumenty, které vznikly v návaznosti na schválení novely školského zákona č. 82/2015 Sb. (viz podkapitola Novelizace školského zákona) a v souvislosti s prioritním úkolem systematicky a intenzivně zavádět inkluzivní vzdělávání. Jedná se o **Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 (APIV)**, který obsahuje opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně prevence a nápravy předčasných odchodů ze vzdělávání. Dokument dále reflektuje navržené legislativní změny v novele školského zákona a při svém zpracování vychází z priorit stanovených ve **Strategii vzdělávací politiky 2020**, jakožto klíčového dokumentu a zároveň podmínky pro čerpání prostředků z Evropské unie. První stanovená priorita se pojí se snižováním nerovnosti ve vzdělávání, což v oblasti předškolního vzdělávání znamená:

- a) zvýšit dostupnost a kvalitu předškolního vzdělávání,
- b) zavést povinný předškolní ročník předškolního vzdělávání,
- c) specificky podporovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením,
- d) snížit počet odkladů školní docházky, resp. je povolovat jen ve výjimečných případech a provázat je se systémem přípravných tříd.

Druhou prioritou je podpora kvalitní výuky učitele, což znamená dokončit a zavést kariérní systém pro učitele, zlepšovat podmínky pro jejich práci a modernizovat počáteční vzdělávání učitelů. Třetí poslední prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému, což obnáší ustanovení Národní rady pro vzdělávání, zlepšení dostupnosti a kvality informací o vzdělávacím systému, otevřené a srozumitelné prezentování změn rodičům i širší veřejnosti a zlepšení komunikace mezi aktéry ve vzdělávání. (MŠMT, online, cit. 2020-3-20)

3.2.1 Analýza Národních plánů Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením

Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením je stálým koordinačním, iniciativním a poradním orgánem vlády České republiky pro problematiku podpory občanů se zdravotním postižením. Byl zřízen usnesením vlády ČR ze dne 8. 5. 1991 č. 151 a zabývá se problémy, které nemohou vyřešit samostatně jednotlivými resorty. Ve své činnosti usiluje o vytváření rovných příležitostí pro zdravotně postižené jedince ve všech oblastech života společnosti, mj. v oblasti vzdělávání a prostřednictvím svých zástupců ve Výboru se na jeho činnosti mohou podílet i samotní lidé se zdravotním postižením. Národní plány jsou v současné době připravovány v pravidelných pětiletých intervalech. (Vláda ČR, online, cit. 2020-4-2) Pro účely diplomové práce bude nyní věnována pozornost pouze předškolnímu vzdělávání.

Výše zmiňovaný Vládní výbor vypracoval **Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům** (dále také „NPP“), který schválila vláda ČR svým usnesením č. 466 ze dne 29. června 1992. Podle zmíněného plánu většina zdravotně postižených dětí může a měla by absolvovat vzdělávání spolu se zdravými dětmi, proto bylo dokumentem stanoveno, že MŠMT a obce postupně zajistí podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí do škol běžného typu a to především snižováním počtu dětí ve třídě mateřské školy, ve které je zdravotně postižené dítě a vybavením tříd odpovídající technikou a didaktickými pomůckami. Zároveň bylo stanoveno, že pro zdravotně postižené děti, pro které zařazení do běžných škol představuje omezení rozvoje jejich potenciálních schopností (např. dětí s kombinovanými vadami, děti hluchoslepé, velká část dětí prelingválně neslyšících), bude MŠMT podporovat rozvoj všech speciálních MŠ. (NPP, 1992, online)

Aktualizovanou verzí NPP se stal **Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení** (dále také „NPO“), který vláda ČR schválila 8. 9. 1993. Národní plán opatření vycházel ze zkušeností získaných při plnění NPP a v oblasti předškolního vzdělávání stanovil hlavní cíle, jimiž bylo:

1. Zajistit legislativní podmínky pro integraci co největšího počtu dětí se zdravotním postižením do škol běžného typu,
2. rozvíjet speciálně pedagogické poradenství pro rodiny s předškolními dětmi navštěvujícími předškolní zařízení běžného typu,
3. pro děti, pro které integrace do zařízení běžného typu není vhodná, zajistit vzdělávání ve vysoce kvalitních speciálních předškolních zařízeních.

a zároveň vydal opatření, jež zněla:

- a) Snížit počet dětí ve třídách mateřské školy, ve kterých je umístěno zdravotně postižené dítě,
- b) v případě potřeby zajistit spolupráci pedagoga z příslušného poradenského centra, nebo speciálního pedagoga. (NPO, 1993, online)

Oba výše zmiňované Národní plány byly, dle Vládního výboru, velmi pozitivně hodnoceny nejen v České republice, ale i v zahraničí. Jejich vypracováním a přijetím se ČR zařadila mezi země s nejrozvinutější státní koncepcí podpory zdravotně postižených. O měsíc později tj. v říjnu 1993 přijala OSN Standardizovaná pravidla vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (viz kapitola Cesta k inkluzi přes významné dokumenty), která je možno považovat za mezinárodní obdobu českých Národních plánů.

Pro usnadnění mezinárodního monitorování situace přebral třetí Národní plán formu Standardizovaných pravidel OSN. Jednalo se tedy o **Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením** (dále také „NPVP“), jehož schválení proběhlo usnesením vlády ČR dne 14. dubna 1998. Uvnitř jednotlivých kapitol však zůstala zachovaná struktura NPO, tzn. cíle, kterých má plán dosáhnout a jasně formulovaná opatření, jež se nově týkala:

- a) posílení práva rodičů na volbu vzdělávací cesty pro dítě s postižením prostřednictvím školské legislativy
- b) legislativního ošetření začleňování dětí s postižením do škol běžného typu

Pro splnění opatření byl stanovený termín do 31. 12. 1999. (NPVP, 1998, online) Každý další rok byl pak plán průběžně aktualizován.

V roce 2004 přijala vláda ČR Střednědobou koncepci státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením, z jejíchž cílů a úkolů následně vycházel **Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením** (dále jen „Národní plán“) na období 2006-2009, který byl přijat v roce 2005 a aktualizován v roce 2008. Podle Národního plánu bylo ve školním roce 2003/2004 celkem 2001 dětí individuálně integrovaných v MŠ běžného typu a 4420 dětí navštěvovalo speciální třídu při běžné MŠ. V souvislosti s touto informací se stalo základním cílem pro období platnosti Národního plánu, umožnit vzdělávání s dětmi bez postižení ještě většímu počtu dětí s postižením, a to při zachování vysoké míry úrovně vzdělávání. Cíl byl následně rozpracován do konkrétních opatření, podle kterých mělo MŠMT:

- a) Zajistit pravidelné vyhodnocování kvantitativních ukazatelů počtů dětí se zdravotním postižením v MŠ a kvalitativní ukazatele úrovně podmínek jednotlivých školských zařízení pro děti se zdravotním postižením.
- b) Vytvořit podmínky pro zajištění pomůcek technického a kompenzačního charakteru cíleně zaměřených na skupiny zdravotně postižených a speciálních učebních materiálů, které budou umožňovat a podporovat vzdělávání dětí se zdravotním postižením.
- c) Vydat metodický pokyn, upravující doporučený postup při umísťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláváno dítě dětí se zdravotním postižením.
- d) Při vzdělávání dětí s těžším zdravotním postižením rozvíjet jejich sociální kompetence, především zaváděním alternativních a augmentativních forem komunikace. Uvedené požadavky vhodně začlenit do školních vzdělávacích programů.
- e) Vypracovat návrh na sjednocení náplně práce asistenta pedagoga a osobního asistenta. (Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením, 2005, online)

Následující nový **Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014**, který byl vládou ČR schválený v březnu 2010, měl jasně stanovený základní cíl a tím bylo uplatňování principu inkuzivního

vzdělávání. S tímto cílem souviselo rovněž postupné přetváření stávajícího systému škol samostatně zřízených pro děti se zdravotním postižením a rozšíření jejich působnosti směrem ke školám hlavního vzdělávacího proudu, kterým by speciální školy měly nově poskytovat odborné, metodické, didaktické a technické zázemí. Předkládaný Národní plán obsahoval také přehled počtu dětí se zdravotním postižením, které k 30. 9. 2008 navštěvovaly mateřské školy. Jednalo se celkem o 8338 dětí se zdravotním postižením, z toho bylo 1541 dětí individuálně integrováno a 3940 dětí zařazeno ve speciálních třídách při MŠ běžného typu. Mezi důležitá termínová a průběžná opatření předkládaného Národního plánu, která byla udělena Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy patřilo:

- a) Připravit a přijmout koncepci, která zahrne výčet úkolů a opatření potřebných pro lepší přístupnost škol tzv. hlavního vzdělávacího proudu pro děti se zdravotním postižením.
- b) Nově definovat způsoby poskytování speciálně pedagogické podpory dětem se zdravotním postižením v závislosti na hloubce a závažnosti daného postižení a zároveň v návaznosti na stanovení míry (stupňů) podpůrných opatření vytvořit obecný katalog dostupných prostředků speciálně pedagogické podpory a stanovit způsob jejich poskytování.
- c) Zvláštní pozornost věnovat vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením s cílem odstranit dřívější takřka výlučné vzdělávání těchto dětí ve školách samostatně zřízených pro děti se zdravotním postižením.
- d) Sledovat školní vzdělávací programy v oblasti předškolního vzdělávání vzhledem k potřebám dětí se zdravotním postižením a prioritně zjišťovat a zlepšovat kvalitu poskytované logopedické péče k posilování komunikační kompetence dětí. (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014, 2010, online)

Základní podoba výše zmíněného Národního plánu vycházela obsahově i strukturou z obecných zásad Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006 (viz kapitola Cesta k inkluzi přes významné dokumenty). Tento plán byl usnesením vlády ČR po dobu tří let každoročně aktualizován.

Aktuálně platný **Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015-2020** schválený v květnu 2015, na jehož přípravě

se podíleli zástupci všech zainteresovaných resortů a institucí, vychází stejně jako předchozí plán z Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Kromě pokračování v již nastavených programech a činnostech se zaměřuje také na uplatňování inkluzivního vzdělávání, především na poskytování podpůrných opatření ve vzdělávání (viz také kapitola Novelizace školského zákona) včetně přijetí obecně platného Standardu činnosti asistenta pedagoga, postupného zavádění a ustanovení možnosti souběžného působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě, v níž jsou vzdělávány děti se zdravotním postižením. (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015-2020, 2015, online)

Podle aktuálně platného Národního plánu (2015) lze v současné době charakterizovat postavení jedinců se zdravotním postižením se zdravotním postižením v ČR jako stabilizované, podpořené existencí solidního právního rámce a opírající se převážně o pozitivní postoje majoritní společnosti.

4 Příprava učitelů v demokratické zemi

S pojmy „učitel, speciální pedagog, pedagogický pracovník“ aktuálně pracuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon definuje pedagogického pracovníka jako toho, kdo „...koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (Zákony pro lidi, online, cit. 2020-2-16) Mezi tyto pracovníky pak tedy řadíme např. učitele, speciálního pedagoga ale i psychologa, asistenta pedagoga aj. I přesto, že slovo pedagog vychází z řeckého *paidagogos*, což byl původně vychovatel, je běžně používáno jako synonymum termínu učitel. Podle pedagogického slovníku je učitel „*profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky procesu vzdělávání*“ a speciální pedagog je „*pedagogický pracovník, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326, 277) V zájmu genderové vyváženosti samozřejmě nutno podotknout, že tyto pojmy se mohou též vyskytovat v rodě ženském a v případě předškolního vzdělávání se naopak s učiteli mužského rodu setkáváme velice zřídka.

Kvalita či profesionalita učitelů, jejich vzdělávání a další profesní rozvoj je v posledních letech jednou z klíčových priorit vzdělávací politiky¹. Se změnou pohledu na výchovu a vzdělání dětí s postižením se mění i postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách. Dosavadní systém přípravy učitelů i speciálních pedagogů přestal vyhovovat novým integračním trendům, a začaly se proto hledat nové směry ve vzdělávání učitelů, speciálních pedagogů a všech dalších odborných pracovníků pracujících v oblasti integrativního vzdělávání. (Vítková, 2004)

1 **Vzdělávací politika** – řízení, ovlivňování a další působení na vzdělávací soustavu. Vzdělávací soustavou se rozumí souhrn všech škol a vzdělávacích institucí, včetně institucí podpůrných (výzkumných, poradenských, informačních), institucí kulturně osvětových (muzea, knihovny, galerie, zoologické a botanické zahrady apod.), které jsou potřebné k zajištění vzdělávání. (Palán, 2002)

4.1 Systém vzdělávání pedagogických pracovníků po roce 1989

Spilková (2016) ve svém článku *Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989* uvádí, že otázka věnovaná přípravě na učitelskou profesi a celoživotnímu profesnímu rozvoji učitelů po roce 1989 dlouhou dobu unikala pozornosti, což také dokazuje mj. i fakt, že první rámcový dokument k přípravnému a dalšímu vzdělávání učitelů zveřejnilo MŠMT až v roce 1995 pod názvem *Učitel*. Témata kvality učitelů a podpory učitelského vzdělávání se po roce 1989, až na vzácné výjimky, nedostala mezi priority vzdělávací politiky, a naopak patřila k tématům dlouhodobě neřešeným a opomíjeným.

Jedním z prvních kroků ve vzdělávací politice ve vztahu ke koncipování přípravného i dalšího vzdělávání učitelů bylo vytvoření již zmíněné **Bílé knihy** (2001), kde jsou učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy a s tím je spojen apel na nutnost proměn v pojetí učitelské profese, v pojetí rolí a kompetencí učitele jako východiska pro zásadní změny v koncepci učitelského vzdělávání.

Za významný lze považovat také zmíněný zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který vymezil získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Podle něj získává učitel MŠ odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- vysokoškolským vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu

vychovatelů a vykonáním zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku.

A učitel MŠ vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se SVP:

- vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku,
- vzděláním stanoveným pro učitele předškolního vzdělávání (viz výše) a vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku,
- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku. (MŠMT, online, cit. 2020-2-17)

V průběhu let však pomalu vznikl problém v podobě nekvalifikovaných učitelů. V roce 2014 přinesla **Analytická zpráva z mimořádného šetření o nekvalifikovaných pedagogických pracovních** (in Spilková, 2016) údaje o celkovém počtu 11090 učitelů vykonávajících přímou pedagogickou činnost bez odborné kvalifikace. Z tohoto počtu bylo celkem 3500 učitelů MŠ. Na naléhavost problému odpověděl zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, jenž upravil předpoklad odborné kvalifikace a možnost dalšího výkonu pedagogické činnosti některým osobám bez kvalifikace a zároveň umožnil vykonávat přímou pedagogickou činnost vybraným skupinám pedagogických pracovníků i bez odborné kvalifikace (například učitelům, kteří k 1. 1. 2015 dosáhli alespoň 55 let věku a prokázali 20 let přímé pedagogické činnosti, nebo pokud škola prokázala, že nemohla zajistit výchovu a vzdělávání pracovníkem s odbornou kvalifikací). Tyto změny se však podle Spilkové (2016) staly předmětem ostré kritiky, kdy pro některé byla novela příliš „tvrdá“, protože kvůli ní měli ze škol odejít i kvalitní učitelé, nebo příliš „měkká“, protože umožňuje řadu výjimek, které lze těžko posuzovat či prokazovat. Takto prošel zákon ještě několika novelizacemi, až v roce 2016 předložilo MŠMT zatím poslední novelu zákona, která upravuje kariérní systém učitelů platný dodnes.

4.1.1 Profese předškolního pedagoga na začátku jeho praxe

V současné době vedou k přípravě předškolních pedagogů tři srovnatelně legitimní cesty (středoškolská, vyšší odborná, vysokoškolská) a každá z těchto cest má svůj vytyčený směr a strategie, své zastánce i oponenty. Podle Opravilové (2018) je zbytečné srovnávat délku trasy, obtížnost nebo nároky a vynaložené úsilí. Důležité je sledovat, jakými zkušenostmi a kompetencemi jsou absolventi vybaveni a jak splňují specifické profesní nároky na osobnost předškolního pedagoga.

Určitou cestou, jak získat potřebné zkušenosti a kompetence při práci s dětmi se SVP je pro začínající předškolní pedagogy provádějící mentor². Ten by měl začínajícímu pedagogovi (učitelce) poskytnout odborné rady, jež se v přípravě na budoucí povolání nedozví, a zároveň by měl průběžně poskytovat zpětnou vazbu, která je důležitá pro sebereflexi začínající učitelky. Podle Průchy (2009) je však teoretická základna pedagogického mentoringu dosud nedostatečná, chybí jasné vymezení náplně činnosti mentora. Stává se tedy, že začínající učitelky nemají běžně kvalitní zpětnou vazbu na svoji práci a pro sebereflexi mohou často použít jen své dojmy. (MŠMT, online, cit. 2020-3-15)

Další důležitou podmínkou pro utváření učitelské osobnosti je pak stálá potřeba sebevzdělávání. To by mělo být celoživotním úkolem a samozřejmostí pedagoga, aby byl schopen udržet krok s vývojem společnosti a s proměnami jeho oboru v čase a prostoru. K tomuto účelu slouží množství kurzů, seminářů, workshopů a konferencí, které pořádají nejrozličnější státní i nestátní organizace.

4.1.2 Pozice asistenta pedagoga

V posledních několika letech prochází české školství proměnou, jejímž cílem má být vytvoření podmínek pro vzdělávání dětí a žáků se SVP ve školách v hlavním vzdělávacím proudu. V tomto vývoji hraje podstatnou roli pozice AP jakožto pedagogického pracovníka, jehož úkolem je pomoci učiteli při zvládání všech nároků a obtíží, které inkluzivní vzdělání do školní praxe přináší.

Fenomén asistentství včetně pozice AP se v České republice začal objevovat v 90. let minulého století v návaznosti na zvyšující se počet dětí se zdravotním postižením ve

2 Mentor (uvádějící učitel) - „Osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

školách. S účinností od roku 1998 umožnila vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách (zrušena k 17. 2. 2005 vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných) v rámci speciálních škol či speciálních tříd působení dvou pedagogických pracovníků na jednu třídu, přičemž pozici asistenta pedagoga tehdy často vykonávali pracovníci tzv. „civilní služby“. Práce AP se také po dlouhou vyvíjela ve dvou paralelních liniích – u dětí se zdravotním postižením a zvláště u dětí se sociálním znevýhodněním. (Růžicka, Smolíková, Flekačová, Baslerová a kol., 2019)

K výraznějšímu rozvoji práce AP v souvislosti s podporou integrace dětí a žáků se zdravotním postižením do běžných škol došlo až po roce 2004 s přijetím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kde byla tato pozice oficiálně ukotvena. AP je od té chvíle zařazen mezi pedagogické pracovníky a objevuje se tedy současně i v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, kde jsou stanoveny kvalifikační předpoklady pro výkon této profese. Podle zákona o pedagogických pracovnících se asistentem pedagoga může stát:

- absolvent VŠ v oboru s pedagogickým zaměřením,
- absolvent VOŠ v oboru s pedagogickým zaměřením,
- absolvent SŠ v oboru s pedagogickým zaměřením,
- kdokoli, kdo má ukončené alespoň středoškolské vzdělání v jiném oboru a doplní si kvalifikaci buď kurzem celoživotního vzdělávání se zaměřením na pedagogiku, nebo kvalifikačním kurzem pro AP,
- kdokoli, kdo má ukončené alespoň základní vzdělání a doplní si kvalifikaci v kurzu „studium pro asistenty pedagoga“. (Němec, Martinovská, 2018)

Z výše uvedeného vyplývá, že AP může být i člověk bez maturitní zkoušky, který by však podle zákona měl vykonávat pouze tzv. pomocné výchovné práce, jejichž obsah není nikde přesně definován. Do roku 2017 záleželo víceméně na řediteli dané školy, zda se rozhodne přijmout na místo AP uchazeče s maturitou nebo bez maturity. Od roku 2018 je na rozhodnutí poradenského zařízení, tj. pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC), které asistenta doporučuje škole, a to také určí, zda

musí škola hledat pracovníka s maturitou, nebo postačí AP bez maturity na pomocné výchovné práce.

Na počátku zavedení profese asistenta pedagoga do prostředí MŠ není však důležité jen to, aby asistent splňoval kvalifikační podmínky dané zákonem, ale také to, aby měl faktické schopnosti a dovednosti potřebné pro práci s předškolními dětmi, aby dokázal vycházet s učiteli ve třídě, ve které bude pracovat, nebo byl v dobré fyzické kondici (hlavně v případě asistence dítěti s fyzickým handicapem). Neméně důležitá je i ochota se dále vzdělávat, neboť pouhé kvalifikační studium nedokáže asistenta připravit na rozmanité potřeby dětí, se kterými se může v MŠ setkat. (Němec, Martinovská, 2018) Pro průběžné zvyšování kvalifikace a rozvoj profesních znalostí a dovedností mohou asistenti pedagogů využít kurzy DVPP (pozn.: zkratka pro „další vzdělávání pedagogických pracovníků“), které zajišťuje např. Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) nebo Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Veškeré požadavky na osobní profil a profesní kompetence AP vychází z RVP PV.

Na druhou stranu není důležité jen to, jakými znalostmi a zkušenostmi je asistent pedagoga vybaven, ale také to, jaká je mu v prvních měsících, ale v menší míře i později, poskytována metodická podpora. Potřeba intenzivní metodické podpory práce AP logicky vyplývá z nižší kvalifikace AP oproti učitelům, kteří mají tříleté až pětileté vzdělání v pedagogickém oboru. Základní metodickou podporu by asistentovi pedagoga měli poskytovat samotní učitelé, se kterými AP pracuje. Učitel by měl být ten, kdo asistentovi pedagoga říká jak a s jakým dítětem by měl momentálně pracovat. Podle Němce a Martinovské (2018, s. 32) vytváří *„shodné strategie a principy práce s dětmi ze strany učitelek a asistenta pedagoga potřebné zázemí a klima pro naplnění základních potřeb bezpečí ve třídě. Tento soulad má vliv i na výstup směrem k rodičům dětí a přispívá k otevřenosti a transparentnosti celé školy vůči vnějším partnerům.“* Pro řešení případných otázek a nejasností z praxe by asistentovi mělo být k dispozici také vedení MŠ a případně pracovníci školského poradenského zařízení.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření, metoda sběru dat

Výzkum je charakterizován jako proces, jehož hlavním cílem je vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a detailně propracovanou činnost, která směřuje k zodpovězení stanovených výzkumných otázek. V návaznosti na stanovené cíle diplomové práce byla použita metoda kvalitativního výzkumu, což je „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.*“ (Hendl, 2005, s. 49) Podstatou kvalitativního přístupu je prozkoumat podrobně a do hloubky určitý jev, který je široce definován a přinést o něm maximum informací. V kvalitativním výzkumu je využita induktivní logika a až na základě nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, jež se v těchto datech vyskytují. Výzkumníkovou úlohou je v první řadě naslouchat vyprávění, pochopit subjektivní náhled dotazovaného a následně formulovat předběžné závěry, pro které hledá další oporu v datech. (Švaříček, Šedřová, 2014)

Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, který jsem na základě možnosti získání co největšího množství dat vyhodnotila jako nejvýhodnější. Vycházela jsem z předpokladu, že tato metoda poskytuje prostor pro co nejlepší vyjádření účastníků výzkumu a tento předpoklad potvrzuje také Švaříček (2014), který uvádí právě polostrukturovaný rozhovor jako prostředek k získání detailních a komplexních informací o studovaném jevu.

5.1 Cíl práce

Výzkumné šetření má za cíl **zjistit, jaký názor mají pedagogové mateřských škol na proměny speciálního a předškolní vzdělávání za posledních 30 let.** Pro realizaci stanoveného cíle byl vybrán výzkumný vzorek pedagogů s alespoň třicetiletou působností v oboru předškolního vzdělávání a se zkušenostmi s vzděláváním dětí se SVP. Výzkumný vzorek v kvalitativním výzkumu má být konstruován s ohledem na výzkumný problém, byl tedy vytvářen záměrným výběrem podle výše zmíněných kritérií. Pro naplnění stanoveného cíle je nutné stanovit výzkumnou otázku. Výzkumná otázka je základ každého výzkumného šetření a má být stanovena tak, aby zkonkretizovala výzkum, jehož výsledky

budou v souladu se stanoveným výzkumným cílem/cíli. (Švaříček, Šed'ová, 2014) Hlavní výzkumnou otázku jsem formulovala takto:

Jak vnímáte změny v oblasti předškolního a speciálního vzdělávání po roce 1989 až po současnost?

Tuto otázku jsem následně rozložila do souboru sedmi podotázek, jejichž znění je uvedeno v příloze č. 2. Soubor obsahuje otázky, které jsou zaměřeny na vnímání změn účastníky výzkumu ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, k rodině dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, k asistentovi pedagoga a vnímání vztahu mezi dítětem/děťmi se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi intaktními.

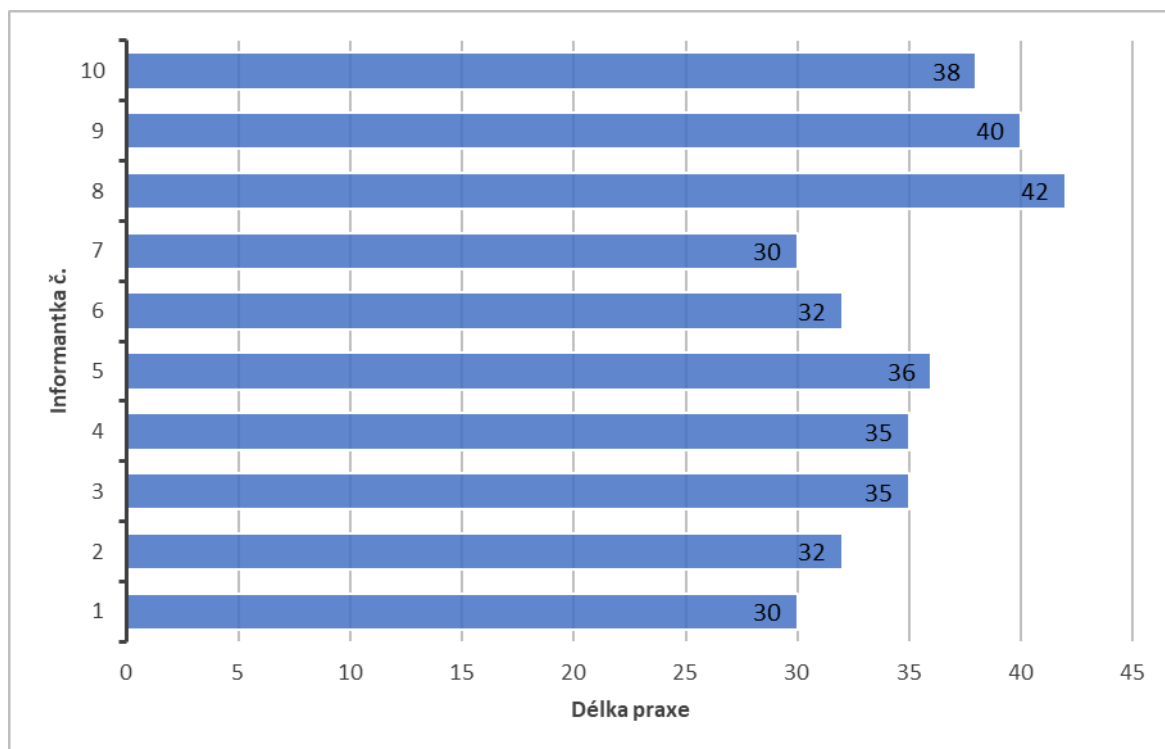
Vzdělávání dětí se SVP by se však nemohlo odehrávat bez kvalifikovaného předškolního pedagoga, u kterého kromě osobnostních předpokladů a dovedností je velmi důležité prakticky celoživotní průběžné vzdělávání. Proto jsem stanovila také dílčí cíl výzkumného šetření, který má zjistit, jak pedagogové hodnotí možnosti dalšího vzdělávání. Pro naplnění dílčího cíle jsem následně vytvořila dílčí výzkumnou otázku takto:

Jak hodnotíte možnosti dalšího vzdělávání po roce 1989 a jaké máte možnosti nyní?

5.2 Charakterizace výzkumného vzorku

Pro účely práce jsem vybrala celkem 10 pedagožek/účastnic výzkumu (jednalo se pouze o ženy), jež splňovaly předem stanovená kritéria, tj. minimálně 30letá působnost v oblasti předškolního vzdělávání a zkušenost s vzděláváním dětí se SVP. Pro účely této práce a zachování anonymity vystupují účastnice výzkumu pod čísly 1 až 10. Výběr účastnic výzkumu byl z části založen na osobní známosti účastnic a z části na základě jejich doporučení. Všechny účastnice výzkumu působí nebo působily v mateřských školách v hlavním městě Praha, v městských částech Prahy 4, Prahy 10 a Prahy 11. Před každým výzkumným rozhovorem jsem účastnicím výzkumu položila dvě kontrolní otázky, které byly zaměřeny na délku jejich praxe v oblasti předškolního vzdělávání a zkušenosti s vzděláváním dětí se SVP. Délka praxe v oblasti předškolního vzdělávání se u účastnic výzkumu pohybovala od 30 do 42 let (viz Graf č. 1) a všechny účastnice výzkumu zároveň

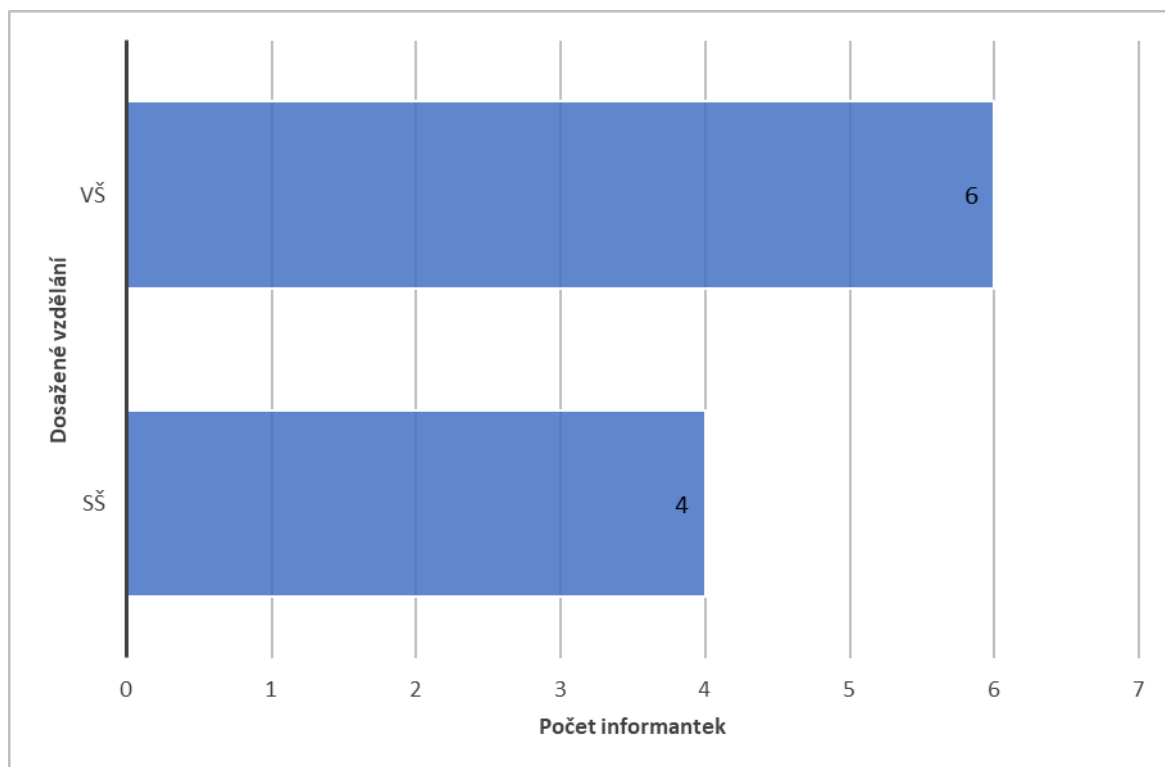
uvedly, že se v rámci své pedagogické praxe setkaly nebo setkávají s dětmi se SVP. Tím tedy splnily stanovená kritéria pro to, aby bylo možné jejich odpovědi zahrnout do dat, která byla v této práci podrobena analýze.



Graf č. 1 - Délka praxe účastnic výzkumu

Výzkumná práce vychází z rozhovorů, které se uskutečnily v období od prosince roku 2019 do února roku 2020. Místo rozhovoru bylo ponecháno na volbě každé účastnice výzkumu s tím, že jedna část rozhovorů proběhla v klidném neutrálním prostředí kaváren z důvodu zajištění dobré atmosféry při vyjadřování postojů a názorů jednotlivých účastnic výzkumu. Druhá část byla realizována na žádost účastnic výzkumu přímo na jejich pracovištích. V tomto případě byly účastnice výzkumu požádány o zajištění klidnějšího místa mimo třídu v běžném provozu, kde by nedocházelo k narušování rozhovoru. Samotný rozhovor s jednotlivými účastnicemi výzkumu trval zhruba půl hodiny až hodinu, podle jejich ochoty sdílet své názory k jednotlivým okruhům výzkumného šetření. Rozhovory probíhaly individuálně a s písemným souhlasem všech účastnic výzkumu byly nahrávány.

V rámci výzkumného šetření a s ohledem na dílčí výzkumnou otázku jsem také u účastnic výzkumu zjišťovala nejvyšší stupeň dosaženého vzdělávání. Přehled dosaženého vzdělávání účastnic výzkumu je k dispozici níže v Grafu č. 2.



Graf č.2 - Dosažené vzdělání účastnic výzkumu

Spolu s nejvyšším dosaženým vzděláním účastnic výzkumu jsem v rámci rozhovorů dále zjistila, že:

1. Účastnice výzkumu č. 1 má vysokoškolské vzdělání, v MŠ pracuje 30 let, z toho 12 let ve funkci pedagogické zástupkyně ředitelky MŠ.
2. Účastnice výzkumu č. 2 má vysokoškolské vzdělání v MŠ pracuje 32 let, z toho 9 let ve funkci ředitelky MŠ.
3. Účastnice výzkumu č. 5 má vysokoškolské vzdělání, v MŠ působí 36 let, z toho 7 let ve funkci ředitelky MŠ.

Zjištěné informace jsem vnímala jako pozitivní ve smyslu rozšíření pohledu na speciální předškolní vzdělávání očima pedagogického pracovníka, který zastává (případně zastával) vedoucí funkci.

5.3 Pilotážní výzkum

Dříve, než byly uskutečněny jednotlivé rozhovory s účastnicemi výzkumu, jsem provedla pilotážní výzkum³, pro jehož účely byla vybrána paní učitelka H. Ž. (účastnice výzkumu č. 2). Výběr této konkrétní osoby nebyl náhodný. Vybranou paní učitelku znám osobně již několik let a kromě toho, že jsme jako kolegyně společně působily ve stejné třídě dětí v povinném předškolním ročníku (kvůli dlouhodobé pracovní neschopnosti musela práci přerušit), byla zároveň mojí mentorkou - osobou, jež mě jakožto učitelku zahajující praxi, prováděla reálnými situacemi a předávala cenné rady a zkušenosti.

Pilotážní výzkum měl strukturu podobnou ostatním rozhovorům výzkumného šetření, jelikož jsem však odpovědi na kontrolní otázky týkající se délky praxe a zkušeností s dětmi se SVP již znala a věděla jsem, že tato kritéria vybraná paní učitelka splňuje, přešla jsem rovnou k položení hlavní výzkumné otázky spolu se souborem předem připravených podotázek. Vybranou paní učitelku jsem požádala, aby kromě zodpovězení otázek zhodnotila také jejich srozumitelnost. Následně došlo k drobným úpravám znění některých otázek, kdy například podotázka týkající se hodnocení postavení AP nemohla být zaměřená na období posledních třiceti let, jelikož k rozvoji práce asistentů směrem k podpoře integrace dětí se zdravotním postižením do běžných škol došlo až po roce 2004 s přijetím nového školského zákona. Také u podotázky č. 6, která se zabývala vnímáním integrace/inkluze z pohledu účastnic výzkumu, jsme spolu s vybranou paní učitelkou dospěly k názoru, že větší výzkumnou hodnotu přinese vnímání integrace/inkluze v současné době, jednak proto, že vnímáním předškolního vzdělávání dětí se SVP po roce 1989 (a tedy i integrací) se zabývá podotázka č.1, a také proto, že informace spojené s postoji k inkluzivnímu vzdělávání po roce 1989 je možno získat z některých publikací, které vyšly v průběhu let (tj. např. Inkluzivní vzdělávání od Hájkové, Strnadové z r. 2010). Po těchto drobných úpravách a vzhledem k jinak bezproblémovému průběhu pilotního rozhovoru jsem přistoupila k realizaci samotného výzkumu.

³Pilotážní výzkum, též „pilotáž“ – „V empirickém pedagogickém výzkumu totéž co „předvýzkum“, tj. ověřování na malém vzorku populace metod a postupů plánovaných pro hlavní výzkum či mapování podmínek, v nichž má být výzkum prováděn.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.201)

6 Analýza a interpretace sebraných dat

Kvalitativní analýza je definována jako práce s daty, jejich organizace, jejich rozdělení na uchopitelné jednotky, vyhledávání vzorců, odhalování, co je důležité a rozhodování, co všechno chceme sdělit ostatním. Mezi základní prvky většiny strategií vyhodnocení kvalitativních dat patří tematická analýza a hledání vazeb mezi jevy. Analýza získaných dat má vést k odhalení a k popisu témat. Témata je možné odhalit v procesu **induktivního kódování** nebo deduktivně pomocí literatury, případně na základě dosavadních zkušeností výzkumníka v závislosti na položené otázce. (Hendl, 2005) Samostatný polostrukturovaný rozhovor se skládal ze třech rámců:

- a) Zkušenosti se vzděláváním dětí se SVP, včetně spolupráce s rodinou dítěte (podotázka č. 1, 4, 5),
- b) Připomínky ke vzdělávání dětí se SVP (podotázka č. 2, 7),
- c) Vnímání integrace, inkluze, pozice AP, možností dalšího vzdělávání (podotázka č. 3, 6, dílčí výzkumná otázka).

Vzhledem ke skutečnosti, že účastnice výzkumu se v některých svých odpovědích vyjadřovaly šířeji, byly odpovědi týkající se jejich zkušeností a vnímání shrnuty a kódovány do postojů, které jsem následně kategorizovala na:

1. **Pozitivní a spíše pozitivní postoj** – do této kategorie byly zařazeny postoje informantek, jejichž odpovědi byly kladné nebo výčet pozitiv převyšoval nad negativa, zdůrazňovali dobrý přístup, dobré podmínky či změny k lepšímu.
2. **Negativní a spíše negativní postoj** – do této kategorie byly zahrnuty odpovědi, které poukazovaly na zhoršení dané situace, špatný přístup, nevýhody dané doby či situace, případně výčet negativ převyšoval nad pozitivy.
3. **Nevyhraněný postoj** – do této kategorie byly přiřazeny odpovědi informantek, které o dané době nebo situaci mluvily pozitivně i negativně a výčet kladných odpovědí nepřevyšoval nad zápornými a naopak.

Otázky týkající se připomínek k vzdělávání dětí se SVP, případně všeobecných připomínek, byly vypsány a případně konfrontovány s výsledky jiných výzkumných šetření.

Podotázka č. 1 - Jak vnímáte vzdělávání dětí se SVP v rámci předškolního vzdělávání po roce 1989 a v současné době?

V podotázce č. 1 byly odpovědi kategorizovány do období krátce po roce 1989 a do období současnosti. Jak již bylo dříve zmíněno, se změnou politického režimu přišla po roce 1989 i změna režimu dne v MŠ. Účastnice výzkumu se shodly v tom, že režim se stal po roce 1989 volnější, většina z nich, resp. šest z deseti účastnic výzkumu hodnotilo změny v té době vzhledem k vzdělávání dětí se SVP pozitivně. Účastnice výzkumu č. 1 uvedla: *„V 90. letech nastala pozvolná a přirozená integrace, tenkrát se začali řídit heslem: integrovat integrovatelné a rozhodnutí přitom stálo převážně na ředitelích a poradenských zařízeních“*, účastnice výzkumu č. 9 k tématu dodala: *„Konečně se navracel důraz na vzdělání s ohledem na věk a individuální zvláštnosti, a ne pouze jen plnění sociálního zařazení dítěte do kolektivu a společnosti.“* Účastnice č. 5 pro změnu hovořila o tom, že dříve ve třídách mohly být zařazeny děti zdravé (z 1/3), těžší diagnózy i děti s lehčími SVP (např. řečové vady) a bylo tím pádem možno sestavit funkční kolektiv dětí. Další z účastnic výzkumu, č. 8 vzpomínala na dobu po roce 1989 : *„Pro mě to bylo období hledání, ale i období vlastní realizace. Vytvářeli jsme si své vzdělávací programy a já osobně jsem byla plná nadšení, že si budeme moct vytvořit něco, co bude vyhovovat našim potřebám.“* Důležité je však uvést, že se v odpovědích objevil i názor v měřítku spíše negativním. Účastnice výzkumu č. 2 hovořila o znalostech a zkušenostech, resp. neznalostech, jak s dětmi se SVP pracovat, *„...školám tenkrát chyběly praktické zkušenosti s integrací těchto dětí, učitelky nevěděly, jak s případnými dětmi pracovat, protože takové děti předtím nebyly do MŠ přijímány“*.

Odpovědi týkající se současné doby byly překvapivě z větší části naopak negativní, pouze tři účastnice výzkumu hodnotily současnou dobu pozitivně či spíše pozitivně, jedna účastnice zmínila jak pozitiva, tak negativa a zbylých šest se přiklonilo spíše k negativnímu hodnocení. Důvodem negativního hodnocení bylo převážně přijímání vysokého počtu dětí se SVP do jednotlivých tříd a legislativa, která je dle názorů účastnic výzkumu nepromyšlená a neaplikovatelná na podmínky České republiky, a s tím související i velké množství administrativy. Účastnice výzkumu č. 4 sdělila, že *„...předškolní vzdělávání současnosti je jedna velká byrokracie, učitelky se více zaměřují na papírování, než na samotné dítě a jeho potřeby, ty jsou kvůli přemíře dokumentace odsouvány na druhou kolej.“* Účastnice výzkumu č. 8 považuje vzdělávání dětí se SVP v

dnešní době za něco, co by mělo zvýšit jejich perspektivu pro nástup do základní školy, k tomu však dodává, „...to je bohužel zatíženo velkým množstvím mnohdy i nesmyslné papírové práce.“ Pozitivně hodnotila účastnice výzkumu č. 1 to, že „...postupně roste počet speciálních pedagogů, ...pedagogové jsou plošně více vytrvalí a zodpovědní a je dostupných více didaktických i kompenzačních pomůcek.“

Podotázka č. 2 - Jaké změny by podle vás přispěly ke zkvalitnění předškolního vzdělávání dětí?

Zajímavou informaci přinesla podotázka č. 2, na kterou vzniklo celkem 8 typů odpovědí, vzhledem k tomu, že účastnice výzkumu ve svých odpovědích uváděly jednu až dvě podmínky. Nejčastější odpovědí bylo snížení počtu dětí na třídu, které považují čtyři účastnice z desíti za důležité pro zkvalitnění předškolního vzdělávání. Účastnice výzkumu č. 6 uvedla: „Pokud máte na třídě plný počet, tj. v mém případě 27 dětí, z toho vám 2 děti neustále někam odbíhají a při tomto počtu je potřeba ještě pracovat na skupiny, prostě nemáte možnost zajistit kvalitní vzdělávání.“ Tento názor byl podpořen i odpovědí účastnice výzkumu č. 7, která uvedla: „posílení dalším pedagogickým pracovníkem na třídu“. Po dokončení všech rozhovorů vyšlo najevo, že účastnice výzkumu, které neuvedly ve svých odpovědích jako potřebnou změnu pro zkvalitnění předškolního vzdělávání dětí „menší počty dětí“ nebo „posílení dalším pedagogickým pracovníkem“, působí/působily v MŠ, kde se pedagogové v rámci dopoledních řízených činností běžně překrývají, tzn. že jsou na třídu během dopoledne vždy minimálně dvě pedagogické pracovnice (2 učitelky, nebo učitelka a AP).

Druhou nejčastější odpovědí bylo financování školského sektoru, kde se společnost již dlouhou dobu setkává s nespokojeností, a to jak pedagogických pracovníků, tak samotných ředitelů škol, což mj. dokládá i **Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce** zveřejněná na stránkách MŠMT ČR v roce 2009. Podle tohoto dokumentu řadilo nízké finanční ohodnocení jako nevýhodu učitelské profese šest z deseti učitelů a více jak polovina dotázaných konstatovala, že se necítí být společností dostatečně oceněni. (MŠMT, 2009, online) Účastnice č. 2 dodala: „...pokud mluvím o financování, nemám na mysli jen ohodnocení pedagogických pracovníků, ale i finanční prostředky např. na vybavení tříd potřebnými pomůckami, kterými by bylo možné kvalitněji podpořit vzdělávání dětí se SVP.“

Spolu s nastavením vhodného financování zazněla ve stejném počtu také odpověď týkající se úpravy školské legislativy. Z informací uvedených v teoretické části této práce je patrné, že školská legislativa prošla a stále prochází úpravami prostřednictvím různých novelizací, které mají přispět ke zkvalitnění speciálního i předškolního vzdělávání. Jedním z důvodů, proč školská legislativa stále nevyhovuje především pedagogickým pracovníkům i ředitelům vzdělávacích institucí může být, podle účastnice výzkumu č. 1: *„...časté střídání ministrů na MŠMT a neschopnost našich politických špiček obhajovat dlouhodobě vynikající trendy ve vzdělávání integrací před tlakem Evropské unie.“*

Další změna, která by podle účastnice výzkumu č. 4 přispěla ke zkvalitnění předškolního vzdělávání, se týkala spolupráce s rodinou, resp. větší důvěry ze strany rodičů směrem k pedagogům mateřských škol a větší zodpovědnosti rodičů při výchově a vzdělávání svých dětí. Této oblasti, tedy spolupráci s rodinou, se blíže věnuje podotázka č. 4. Mezi odpověďmi, které zazněly pouze jedenkrát, bylo např. posílení kompetencí poradenským pracovníkům v doporučování typů vzdělávání a přenechání rozhodujících kompetencí ředitelům školy.

Podotázka č. 3 – **Jak byste zhodnotila postavení asistenta pedagoga od účinnosti školského zákona?**

Od vzniku stále relativně nové pedagogické profese – asistent pedagoga je jasný základní smysl jeho práce, tj. podpořit efektivitu inkluzivního vzdělávání. V MŠ lze v posledních letech vidět nárůst důležitosti této profese, který je podložený např. statistikou MŠMT (in Němec, Martinovská, 2018), jež uvádí, že jen mezi lety 2016 a 2017 vzrostl počet AP v MŠ o více než čtvrtinu. Důležitost této profese potvrdily také všechny účastnice výzkumu, přičemž 8 z nich mělo názor pozitivní nebo spíše pozitivní. Účastnice výzkumu č. 3 hovořila o počátcích zavedení pozice AP, kdy ve speciálních třídách byl asistent vázán na jedno konkrétní dítě, což podle účastnice výzkumu naráželo na požadavky rodičů, aby se AP věnoval pouze jejich dítěti, což nebylo a není možné, jelikož i další děti se SVP vyžadovaly asistenci a pomoc, neboť všechny děti ve speciální třídě mají SVP. *„...v současné době je AP ve speciální třídě skutečným asistentem pro všechny děti, které dle uvážení pedagogů vyžadují podporu.“* Účastnice výzkumu č. 2 uvedla, že *„...s jeho pomocí může dítě nebo děti dosáhnout určité úrovně, které by bez něj dosahovaly těžko, může je také lépe připravit i na vstup do základní školy, a to hlavně po stránce*

sociální“ a účastnice výzkumu č. 9 se domnívá, že „...role asistenta pedagoga je pro pedagoga velkým přínosem a pokud asistent dělá svou práci dobře, tak je i jeho oporou.“

Dvě z deseti účastnic výzkumu, mimo kladné vnímání pozice asistenta pedagoga také projevíly určitý nesouhlas s některými postoji asistentů ve třídě. Účastnice výzkumu č. 10 uvedla: „Často se stává, že vám na třídu přijde nový asistent a místo ochoty učit se již zaběhnutému systému, se setkáte s asistentem, který očividně myslí, že zná věci lépe, nebo třeba nedokáže jednat adekvátně k určitému druhu postižení, například situace, kdy vám asistentka na prosbu o pomoc dítěti s převlečením trika odpoví, že dané dítě pořád slintá, tak nemá cenu mu to teď převlékat a podotýkám, že toto dítě zcela vnímá i komunikuje, i když vlastním způsobem.“ Zde se potvrzuje to, co již bylo uvedeno v teoretické části této práce, že jen samotné splnění kvalifikačních předpokladů nestačí. Podle Analýzy výzev vzdělávání v České republice vypracované v roce 2019 vykonávají práci AP nejčastěji lidé se středoškolským vzděláním a relativně krátkou praxí (do 3 let). Dle Prokopa s Dvořákem (2019) panuje mezi pedagogy názor, že pro osoby vykonávající práci AP, je klíčová odbornost a pokud jí nemají, představují pro pedagogy spíše zátěž než pomoc.

Podotázka č. 4 – **Jak se podle vás proměnila spolupráce mateřských škol s rodinou?**

Sociální vztahy mezi rodinou a školou začaly díky individuální interakci mezi rodiči a učiteli postupně nabývat na významu, ne vždy jsou však pedagogy hodnoceny kladně. Podotázka č. 4, která se zabývala proměnou spolupráce MŠ s rodinou, přinesla, dle mého názoru, velmi zajímavé výsledky. Celkem pět z deseti účastnic výzkumu totiž vnímá spolupráci s rodiči v současné době jako proměnu k horšímu. Podle účastnice výzkumu č. 5 rodiče dříve pedagogům více důvěřovali, „...pedagog byl pro ně pomocí, radou, ikonou, ke které vzhlíželi s respektem.“ Účastnice výzkumu č. 1 uvedla, že se „...v dnešní době rodiče často vůči názorům pedagoga vymezují, jsou sebevědomější, neboť si potřebné informace najdou na internetu“ a podobný názor sdílela i účastnice výzkumu č. 7, „...rodiče neradi slyší negativní hodnocení dítěte, protože mají pocit, že učitelka je ta, která je má vše naučit a mnohdy i zpochybňují postupy pedagoga, neboť hodnotí své děti svým pohledem a úsudkem.“ Tato sdělení podporuje i článek v odborném časopisu Acta Humanica (2017), podle něhož se celkově zvedla vzdělanost v naší zemi, což někdy vede k méně uctivému chování rodičů vůči učiteli, který má často stejné, nebo v případě učitelek MŠ i nižší vzdělání než rodič. Díky rozšíření pedagogické a psychologické osvěty jsou

rodiče již více informovaní a poučení, což vede ovšem k tomu, že někteří rodiče žádají po učitelích objasnění jejich práce.

Někde mezi pozitivním a negativním vnímáním zaujala postoj účastnice výzkumu č. 3, která sdělila: *„Nejde říci, že spolupráce s rodiči by byla jen dobrá, nebo jen špatná. Určitě hodně záleží na tom, zda je rodič ochotný přijmout názor pedagoga, ať je třeba i negativní. Někteří rodiče si těžko připouští, že jejich výchova pokulhává a je třeba dělat něco jinak“* k tomu zároveň dodala: *„Mám však i zkušenost s rodiči, kteří byli rádi za možnost poradit se se mnou, jak by měli působit na své dítě, aby si vstúpilo správné chování.“* Pozitivně nebo spíše pozitivně hodnotily spolupráci s rodinou celkem tři 3 účastnice výzkumu. Účastnice výzkumu č. 2 sdělila, že *„...v současné době, kdy má rodič více možností, jak získat znalosti o daném postižení (např. SPC), je také schopen lépe spolupracovat s pedagogem při začleňování dítěte do zařízení.“*, účastnice výzkumu č. 9 přidala názor: *„...často se setkávám s výbornou spoluprací ze strany rodičů, neboť rodiče se cítí zodpovědní za vzdělání svých dětí.“* Podle účastnice výzkumu č. 4 je výhodou dnešní doby rovnocenný vztah učitel – rodič.

Podotázka č. 5 – V případě, že je dítě se SVP integrováno do běžné třídy, jaké je podle vás chování/vnímání dětí intaktních k tomuto dítěti?

Podotázka č. 5 přinesla řadu názorů, které byly po ukončení rozhovorů vyhodnoceny spíše jako pozitivní. Celkem pět z deseti účastnic výzkumu se přiklonilo k názoru, že intaktní děti vnímají dítě/děti se SVP kladně. Další tři účastnice výzkumu zaujaly spíše nevyhraněný postoj, protože podle nich je chování a vnímání dětí různé a záleží především na projevech dítěte se SVP. Zbylé dvě účastnice výzkumu mluvily o situacích ve spojení s dětmi se SVP, jež měli spíše negativní dopad na chování a vnímání dětí intaktních. Účastnice výzkumu č. 3 sdělila: *„Myslím, že děti nemají problém s přijetím dítěte s handicapem, pokud jeho chování příliš nevybočuje.“* Hezky přijímané jsou podle účastnic výzkumu třeba děti s tělesným či zrakovým postižením, kterým děti chtějí opravdu pomáhat a někdy mají až ochranný přístup. Takový názor uvedla např. účastnice výzkumu č. 5, *„ve své třídě jsem měla dítě s lehčí formou DMO [zkratka pro dětskou mozkovou obrnu – pozn. aut.] a ostatní děti neměly problém mu s čímkoli pomoci“* Naopak pokud se, dle slov účastnice výzkumu č. 6, jedná o děti hyperaktivní, s agresivním chováním nebo hlučnými projevy, je velmi důležité, aby pedagog vhodnou a přiměřenou

formou (rozhovorem s dětmi, praktickými radami) pomáhal takové dítě začlenit, aby jej ostatní děti braly jako jejich kamaráda, „...stává se, že kvůli svému chování nebo impulzivnímu jednání je hyperaktivní dítě vnímáno ostatními jako rušivý element, často se pak takové dítě stává terčem různých obvinění i v situacích, kdy je v tom nevinně, pedagog by měl v téhle situaci zasáhnout, aby tomu zabránil, nebo lépe řečeno, udělat vše pro to, aby k takovému přístupu pokud možno vůbec nedocházelo.“ Účastnice výzkumu č. 2 pro změnu hovořila o praktické zkušenosti s problémovým dítětem: „Měla jsem ve třídě jedno hyperaktivní dítě – šestiletého chlapce, u kterého byla pozorovatelná velká porucha pozornosti, impulzivita, problémy v chování, nerespektování přirozené autority dospělého. Spolupráce s rodiči (tedy pouze s matkou, jelikož otec s nimi nežil v jedné domácnosti) byla prakticky nulová. Matka svým způsobem vnímala problémy svého dítěte, bohužel, nedovedla či nechtěla vůči dítěti dodržovat domluvená pravidla. Chlapec ji v podstatě skákal po hlavě. Tento stav měl samozřejmě dopad na ostatní děti ve třídě, které začaly být v jeho přítomnosti neklidné a podrážděné, některé si dokonce doma rodičům stěžovaly, že se kvůli chlapci netěší do školky. Byla to tenkrát opravdu náročná situace pro všechny. Nakonec to dopadlo tak, že chlapec byl po domluvě s matkou odeslán do diagnostického ústavu.

Pedagog v mateřské škole by měl být a většinou i bývá pro děti autoritou, kterou přijímají a uznávají. U každého pedagoga je žádoucí, aby se všemi dětmi navázal kladný vztah, na kterém mohou budovat vzájemnou důvěru, to však není u všech dětí zcela samozřejmé a pokud se učitelé, ani přes různé pokusy, nedaří tento vztah s dítětem navázat, může to mít negativní dopad jak na ostatní děti, tak na samotného učitele.

Podotázka č. 6 – **Jak vnímáte integraci/inkluzi v současné době?**

Málokteré téma budí v současném školství u veřejnosti, pedagogů a odborníků takové emoce jako inkluze. Podle sociologů Daniela Prokopa a Tomáše Dvořáka, kteří zpracovali Analýzu výzev vzdělávání v České republice (2019) u nás zcela chybí koncepce rozvoje českého školství a nekonceptních kroků ze strany ministrů a vlády přibývá. I ve výpovědích účastnic výzkumu bylo mnohdy patrné rozhořčení nad touto situací. Účastnice výzkumu č. 5 v rozhovoru sdělila, že nyní je školská legislativa značně nevyhovující: „...s omezením kompetencí ředitelů školy, nelze sestavit třídní kolektiv dle jejich citlivého uvážení, ale dle daných legislativních norem, a tudíž se ve třídě mohou shromáždit velmi

závažné diagnózy a sociální klima se stává velmi zatěžujícím. “ Další negativní postoje byly zaujímány směrem k omezenému financování vzhledem k inkluzi. Účastnice výzkumu č. 1 (současná zástupkyně ředitelky MŠ) hovořila o dřívějších dotacích, které školy dostávaly dle závažnosti diagnózy (čím závažnější – tím více peněz). „*Nyní však školy dostávají na všechny děti stejně, a ještě na AP ve speciální třídě nelze čerpat další příspěvek, protože ten je již v základním rozpočtu na pedagogy.*“ Dokonce i v případě, kdy účastnice výzkumu č. 3 uvedla, že má s inkluzí jen dobré zkušenosti, se nakonec stavěla proti ní. „*Děti s postižením či znevýhodněním by měly být v daleko menší skupině, ne ve skupině o počtu 28 dětí. Taky potřebují individuální péči, to je při běžném provozu velmi omezené (až když je čas). Ty děti, pokud mají pracovat samostatně, tak znejistí a pracovat nedokážou a zároveň to plné nasazení nezvládají. Aby adeháďák [jedinec s diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou, zkráceně ADHD – pozn. aut.] tohle vydržel, tak je z domova pod léky, když přestanou účinkovat, tak je dítě agresivní a vy jen hlídáte, aby si sám nebo ostatním neublížil. Je to velmi náročné a nespravedlivé k ostatním dětem.*“ Účastnice výzkumu č. 2 vnímá inkluzi jako vhodnou tam, kde to dítěti prospívá a je to v jeho zájmu, „... *souhlasím s ní, ale jen tam, kde probíhá ve prospěch daného dítěte. Proto, aby se zdařila je však nutné předem zvážit potřeby dítěte se SVP a možnosti mateřské školy. Velkou devizou mateřských škol jsou pak pedagogové kvalifikovaní pro práci s těmito dětmi. Na druhou stranu pro dosažení úspěchu (tedy dobrého začlenění dítěte) je neméně důležitá dobrá spolupráce rodičů dítěte se SVP s mateřskou školou, což ne vždy jde zabezpečit.*“ K tomu účastnice výzkumu č. 1 dále uvedla, že „...*v současné době má kompetenci rozhodnutí, kde se dítě bude vzdělávat v rukou rodič, takže pokud bude chtít, aby bylo dítě se závažnou diagnózou integrováno do běžné třídy, musí to být respektováno, ale rodič odborně není schopen posoudit, zda je běžná třída pro jeho dítě vhodná.*“

Názorů na inkluzivní vzdělávání je tedy opravdu hodně a často bývají v některých aspektech rozporuplné, což potvrzují i odpovědi účastnic výzkumu na položenou otázku. Žádná kategorie názorů účastnic výzkumu neměla výraznou převahu.

Podotázka č. 7 – Chcete k uvedeným oblastem doplnit nějaké informace, které nebyly v rozhovoru zmíněny?

Poslední podotázka byla do výzkumu zařazena především proto, aby účastnice výzkumu dostaly možnost doplnit sdělené informace a vyjádřit se ke všem skutečnostem,

jež souvisí s tématem změn speciálního a předškolní vzdělávání za posledních 30 let a považují je za důležité.

Této možnosti využily celkem dvě účastnice výzkumu. Účastnice výzkumu č. 4 chtěla poukázat na to, že ve srovnání s obdobím po roce 1989 přibyl velký počet dětí se SVP a nárůst se nejvíce projevuje v oblasti řečových a poruch autistického spektra (dále jen PAS). Z analýzy Českého statistického úřadu (ČSÚ) z roku 2018 vyplynulo, že počet dětí se SVP se opravdu za uplynulých deset zvýšil, ale vzhledem k aktuálně silným ročníkům předškolních dětí se jejich podíl v mateřských školách příliš nemění. Co se ale za posledních deset let výrazně proměnilo, je podíl těchto dětí ve speciálních a běžných zařízeních. *„Zatímco ve školním roce 2007/2008 bylo 80 % dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálních třídách a školkách, v roce 2017/2018 už to bylo pouze 65 %.“* (Poskočilová, 2018, online) ČSÚ také potvrzuje nárůst počtu dětí s vývojovými poruchami a autismem a uvádí, že podíl těchto dětí se za posledních desetiletí zdvojnásobil až ztrojnásobil. Příčinami nárůstu jedinců s PAS se zabývala zakladatelka Národního ústavu pro autismus (NAUTIS) Kateřina Thorová, která ve své studii uvádí, že příčinou mohou být změny diagnostických kritérií (dnešní diagnostická kritéria naplňují i jedinci, kteří by dříve tuto diagnózu nezískali) spolu s dostupnější diagnostikou, která přivede rodiče k zájmu o získání správné diagnózy a z 10 % může být příčinou vzniku také vysoký věk rodičů v době narození dítěte. (Thorová, 2016)

Shodou okolností také účastnice výzkumu č. 8 ve své odpovědi na otázku č. 10 zmínila řečové vady u dětí, jako zcela běžný jev současné doby. Nejprve se však vyjádřila k vzdělávání dětí, které dříve probíhalo komplexně v maximální spolupráci s rodiči. Podle jejich slov je *„...v současnosti obtížné některé rodiče přesvědčit o nutnosti vzdělávat, a hlavně dbát na správnou výslovnost a rozvoj slovní zásoby“*, zároveň uvedla: *„Je zcela běžné, že polovina třídy velmi špatně mluví a nikdo jim nerozumí.“* Tato sdělení potvrzuje Stručný přehled činnosti oboru logopedie za období 2007-2018, který je dostupný na webových stránkách Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR. Podle něj se počet pacientů s vadami řeči v Česku od roku 2008 zvýšil o více než 23 tisíc a mezi pacienty bývají především děti v předškolním věku. (ÚZIS, 2019, online) Důvodů pro narůstající počet dětí s vadami řeči může být více. Velký vliv je přisuzován moderním technologiím (mobilním telefonům, tabletům, počítačům), díky kterým děti nemají potřebu komunikovat s rodiči, čímž se značně snižuje úroveň jejich slovní zásoby a vyjadřovacích schopností.

Specifickou skupinu tvoří také děti z dvojjazyčných nebo vícejazyčných rodin. Podle klinické logopedky doc. Mgr. Svetlany Kapalkové přibývá dětí, které před nástupem do ZŠ mluví více jak jedním jazykem, zároveň však neovládají jazyk kraje, ve kterém žijí. Horší úroveň jazyka, ve kterém tyto děti mají být vzdělávání může pak lehce připomínat symptomy dětí s diagnózou specificky narušeného vývoje řeči, proto se může stát, že tyto děti jsou nesprávně diagnostikovány a zařazeny mezi děti s narušenou komunikační schopností. (Kapalková, 2017)

Dílčí výzkumná otázka – Jak hodnotíte možnosti dalšího vzdělávání pro pedagogy v rámci předškolního a speciálního vzdělávání po roce 1989 a jaké možnosti mají pedagogové v současné době?

Odpovědi k dílčí otázce byly podobně jako u podotázky č. 1 rozčleněny do období krátce po roce 1989 a období současnosti. Podle analýzy výsledků byla vzhledem k možnostem dalšího vzdělávání pozitivněji hodnocena doba současná. Celkem 7 z 10 účastnic výzkumu vnímá další vzdělávání předškolních pedagogů jako zcela dostupné a dostačující. Nynější podoba školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících vyzdvihují výchovně-vzdělávací funkci MŠ, kterou pokládají za nejdůležitější, což se odráží také na požadované kvalifikaci pedagogů pracujících v předškolních zařízeních. Nejen vysokoškolských oborů v rámci předškolního vzdělávání a speciální pedagogiky, ale i různých kurzů, školení a seminářů existuje již mnoho napříč celou republikou a možností je podle účastnice výzkumu č. 1 celá řada. Současně však dodala, že „...*ne vždy se však jedná o kvalitní lektory. Často se stává, že zdrojem odborných informací a praktických zkušeností jsme my účastníci – zájemci o vzdělávání.*“ Podle účastnice výzkumu č. 7 zase „*vzdělávání často zastřešují neziskové organizace, které přijímají lektory bez odborné erudice*“. Také účastnice výzkumu č. 8 se domnívá, že nabídek je v současné době nadbytek, „...*asi je to dobrý byznys.*“

K možnostem dalšího vzdělávání v období po roce 1989 účastnice výzkumu č. 4 uvedla, že „*pokud možnosti dalšího vzdělávání v té době byly, moc se o nich nevědělo, a hlavně se taková vzdělávání absolvovat nemusela, nyní máme vždy minimálně 2x ročně školení a různé vzdělávací projekty.*“ Podobný názor měla i účastnice výzkumu č. 10: „...*tenkrát nic moc nebylo, vycházely jsme z toho, co jsme se naučily ve škole a z praktických zkušeností.*“ Zormanová (2017) však k vzdělávání pedagogických

pracovníků předškolních zařízení uvádí, že určitá forma dalšího vzdělávání byla již před rokem 1989, kdy učitelky MŠ svépomocně organizovaly sebevzdělávací kurzy.

6.1 Interpretace výsledků výzkumu

Témata zaměřená na vnímání a postoje pedagogů směrem k inkluzivnímu vzdělávání jsou neustále aktuální a vzhledem k častým změnám v oblasti školství stále nevyčerpaná. V průběhu hledání odborných publikací, článků a výzkumných prací pro realizaci mého výzkumného šetření jsem zjistila, že postoje předškolních pedagogů nejsou až tak běžným předmětem zkoumání. I přes to, že je předškolní vzdělávání v současné době považováno za jedno z nejdůležitějších, pozoruji, že je stále větší pozornost věnovaná postojům pedagogů v oblasti základního vzdělávání. Provedené výzkumné šetření přineslo, dle mého názoru, několik velice zajímavých informací, například, že nespokojenost předškolních pedagogů se dost často pojí s mnohdy ne zcela promyšlenou školskou legislativou. Informace získané z tohoto a jiných dalších šetření by tak mohly pomoci vytvořit takové legislativní kroky, které budou prospěšné jak pro pedagogy, tak pro děti se SVP. Z těchto důvodů je třeba pokračovat ve výzkumných studiích zaměřených na předškolní vzdělávání, jež budou odrážet vývoj určitých postojů předškolních pedagogů k vzdělávání dětí se SVP. Konkrétním opatřením, které by momentálně přispělo k větší spokojenosti předškolních pedagogů, je snížení počtu dětí ve třídách, kde jsou vzdělávány děti se SVP a nastavení vhodnějšího financování školám i pedagogickým pracovníkům.

V oblasti dalšího vzdělávání předškolních pedagogů z analýzy odpovědí vyplynulo, že možností je v současné době více než dost. Avšak není výjimkou, že i akreditované vzdělávací kurzy vedou lidé bez patřičné kvalifikace nebo znalostí. To pak vede k tomu, že kurz, byť může mít zajímavé téma, je pro účastníky nezajímavý nebo nesrozumitelný a po jeho skončení si účastníci neodnášejí nové informace, které by mohly využít ve své praxi, ale informace, které nemají pro ně hodnotu, případně jim nerozumí. Pokud k tomu přidáme i finanční stránku (mnohdy nemalé náklady, které bylo nutné vynaložit na to, aby bylo možné se takového kurzu zúčastnit), výsledkem pak může být nižší zájem pedagogických pracovníků aktivně se vzdělávat prostřednictvím této formy vzdělávání. Doporučením pro předškolní zařízení a pedagogy je pečlivě zvažovat a vybírat z pestré nabídky vzdělávacích kurzů, dbát na případná doporučení a pokud možno ověřovat odbornost přednášejících lektorů.

V oblasti vnímání/chování dětí intaktních směrem k dítěti se speciálními

vzdělávacími potřebami se ve výpovědích účastnic výzkumu objevily názory, že velmi záleží na projevech dítěte se SVP. Podle účastnic výzkumu jsou často negativně vnímány děti hyperaktivní s agresivním chováním. Problémové chování, které může vyústit až v poruchu chování, je v dnešní době u dětí časté a běžné. Velmi přitom záleží na tom, jak své chování dítě ventiluje. Obecný návod, jak k těmto dětem přistupovat, nelze zřejmě stanovit, ale existuje řada metod, které mohou ke správnému přístupu k dítěti pomoci. V této situaci je žádoucí, aby pedagogové znali a uměli jednotlivé metody v praxi použít, případně použít jejich kombinaci tak, aby výsledek byl přínosem pro dané dítě. Bylo by vhodné, aby pedagogům předškolního vzdělávání byla průběžně poskytována kvalitní metodická podpora v oblasti vzdělávání dětí s problémovým chováním z řad odborníků, čímž by bylo možné předcházet případnému pozdějšímu burnout efektu⁴. Také zavedení menšího kolektivu dětí může být východiskem pro zkvalitnění práce ve třídách, kde se děti s problémovým chováním nachází, protože méně dětí znamená, dle mého názoru, méně impulsů a zároveň více prostoru pro individuální práci s konkrétními dětmi. Tím se však opět vracíme k oblasti současného financování školství, kdy se zohledňuje počet dětí v mateřských školách a k současné legislativě, která umožňuje snížit počet dětí ve třídě až v návaznosti na konkrétní počet dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními a jednotlivými stupni jejich přiznaných podpůrných opatření (§ 34 odst. 4 školského zákona).

⁴ Burnout efekt – z angl., vyhoření, vyčerpání fyzických a psychických sil, které vede ke ztrátě zájmu o práci a k erozi profesionálních postojů, projevuje se často pracovníků tzv. pomáhajících profesí, mezi které patří i učitelé. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Závěr

V historii českého školství se stalo několik významných událostí, které přinesly předškolnímu a speciálnímu vzdělávání pozitivní změny. Bez těchto změn by se jedinci s postižením či znevýhodněním možná nadále vzdělávali odděleně od jedinců intaktních a předškolnímu vzdělávání by nebyl přikládán takový význam, jak je tomu v současné době.

Ze strany státu byla od roku 1990 legislativně ukotvena řada opatření, podmínek a vzdělávacích příležitostí, které zaručují rovný přístup k vzdělávání jedinců se zdravotním a jiným znevýhodněním. Ústřední myšlenkou bylo a stále je, odstranit negativní důsledky dřívějšího uzavřeného systému, zabránit jakýmkoli diskriminačním prvkům a podpořit inkluzi těchto jedinců.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké postoje zaujímají učitelky mateřských škol vzhledem k proměnám speciálního a předškolní vzdělávání za posledních 30 let. Otázky výzkumného šetření se týkaly změn vnímaných ve vztahu k dětem se SVP, k rodině dítěte se SVP, k asistentovi pedagoga a vnímání vztahů mezi dětmi se SVP a dětmi intaktními. Dílčí cíl se zabýval možnostmi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků po roce 1989 a v současné době. Předem stanové otázky výzkumného šetření byly zodpovězeny a cíle výzkumu byly naplněny. Výsledky výzkumného šetření neprokázaly jednoznačně pozitivní nebo negativní postoj účastnic výzkumu - učitelek MŠ k proměnám v předškolním vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve zvoleném časovém období. Dle výzkumného šetření je však jasné, že současné legislativní kroky se v České republice zdaleka netěší univerzální podpoře společnosti ani pedagogů, přičemž důvody mohou být různé. Dle účastnic výzkumu může být příčinou časté střídání ministrů na MŠMT, nepromyšlené a neaplikovatelné postupy při vzdělávání dětí se SVP na podmínky ČR, nebo neschopnost našich politiků obhajovat ověřené trendy ve vzdělávání před tlakem Evropské unie. Vzhledem k otázkám, které se zabývaly dosaženým vzděláním účastnic výzkumu a možnostmi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků působících v mateřských školách, přinesly výsledky šetření informace o tom, že v ČR přetrvává trojkolejný způsob získávání kvalifikace, tj. studiem na střední pedagogické škole, vyšší odborné škole nebo v bakalářském a magisterském studiu na vysokých školách. Opravilová (2018) ve svém článku *Tři cesty k jednomu cíli* uvádí, že učitelky mateřské školy představují druhou nejpočetnější učitelskou kategorii a počet absolventů ani zdaleka nestačí pokrýt současné potřeby. Proto se v nejbližší době s povinným vysokoškolským

stupněm vzdělání pro kvalifikaci předškolních pedagogů zatím nepočítá. V případě možností dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky z výpovědí vyplynulo, že i přesto, že současná doba nabízí velké množství nabídek, není vždy důležitá jen kvantita, ale i kvalita.

Tématem výzkumného šetření bylo také vnímání pozice asistenta pedagoga ze stran učitelek MŠ. Podle Podkladové studie k předškolnímu vzdělávání (Splavcová, 20119) se mateřské školy v současné době potýkají s nedostatkem nebo nízkými profesními kompetencemi pracovníků této nově zavedené pozice. Z výzkumného šetření této práce vyplývá, že pro pozitivní vnímání ze strany pedagogů je velmi důležitá dostatečná odbornost asistenta pedagoga. Chybí-li asistentovi odborné znalosti a zkušenosti, může se pro pedagoga stát spíše přítěží.

Mezi klíčové změny, které byly roku 2005 kodifikovány školským zákonem, se vedle diverzifikace speciální péče řadí také preference inkluzivního vzdělávání před vzděláváním odděleným. Názory na inkluzivní vzdělávání byly a stále jsou značně rozporuplné. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že jsou momentálně zaujímány pro i proti inkluzivní postoje a že stále existuje mnoho věcí, které je v rámci inkluze zapotřebí změnit. Pokud jde o vzdělávání dětí se SVP ve speciálních třídách a školách, je zapotřebí zdůraznit, že i tady se vyskytují situace, kterými by se měl stát zabývat. Jakožto učitelka s praktickými zkušenostmi se vzděláváním dětí se SVP vím, že jednou z osvědčených metod vzdělávání je práce ve skupinách, kde jsou děti rozděleny tak, aby byly vzdělávací cíle stanovené pedagogem naplněny. Pro takový postup je však zapotřebí minimálně dvou pedagogů, případně pedagogických pracovníků a zároveň dle závažnosti stanovených diagnóz dětí takový počet dětí, aby měl pedagog možnost věnovat se každému dítěti dle jeho individuálně určených potřeb. Při neustálém navyšování a vysokém počtu dětí se SVP ve speciálních třídách je však mnohdy obtížné stanovené cíle naplňovat.

Z historického hlediska prošlo předškolní a speciální vzdělávání nejednou pozitivní změnou. V dnešní době se však potýkáme se situací, kdy podle výzkumů dětí se SVP přibývá, mateřské školy mají naplněné kapacity jednotlivých tříd, zároveň MŠ postrádají kvalifikované pedagogické pracovníky, tedy odborníky s patřičnou kvalifikací na speciálně-pedagogickou péči. Proto si na samém závěru své diplomové práce kladu otázky: *Co s takovou situací udělá stát? Začne MŠMT při tvorbě školské legislativy konečně vycházet z praktických zkušeností a potřeb pedagogických pracovníků a ředitelů MŠ?*

Odpovědi možná naleznou v budoucích výzkumných šetření, které se těmito otázkami budou zabývat.

Seznam použitých informačních zdrojů

Monografie

- 1 Alfredsson, G., Eide, A. (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: a common standard of achievement*. The Hague/ Boston: Martinus Nijhoff Publishers. ISBN 90-411-1168-9
- 2 Bečvářová, Z., (2003) *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portal. ISBN 80-7178-537-7
- 3 Čermák, M. (2012) *Projevy a formy diskriminace osob se zdravotním postižením*. Praha: Národní rada osob se zdravotním postižením ČR. ISBN 978-80-87181-08-9
- 4 Hájková, V., Strnadová, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7
- 5 Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4
- 6 Horňáková, M. (2006) *Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah?* 1.vydání. Efeta - otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISSN 1335-1397
- 7 Kendíková, J. (2017) *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-271-4.
- 8 Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015) *Katalog podpůrných opatření – obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7
- 9 Michalík, J. (2013) *Legislativa hancipavoných*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-3678-4
- 10 Mužáková, M. (2016) *Byly to naše děti: o fenoménu lásky a sounáležitosti k rodičům a jejich dětem s mentálním postižením v každodennosti totality* Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-874-5
- 11 Mužáková, M. (2020) *Koexistence solidarity a nesvobody: Život člověka s mentálním postižením v totalitárním Československu*. 1.vyd. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7603-161-6 (v tisku)

- 12 Národní program vzdělávání v ČR – Bílá kniha. (2001) Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8
- 13 Němec, Z., Martinovská, P. (2018) *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-394-0
- 14 Palán, Z. (2002) *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7
- 15 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009) *Pedagogický slovník*. 5. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- 16 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2017) Praha: NÚV.
- 17 Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L., Baslerová, P. a kol. (2019) *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 978-80-244-5499-3
- 18 Slowík, J. (2016) *Speciální pedagogika 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8
- 19 Syslová, Z. (2017) *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-8475-9
- 20 Šmelová, E., (2006) *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn – Teorie a praxe II*, Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 80-244-1373-6.
- 21 Šmelová, E., (2004) *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc: UP v Olomouci. ISBN 80-244-0945-8
- 22 Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2014) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6
- 23 Tannenbergerová, M. (2016) *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwers. ISBN 978-80-7552-008-1
- 24 Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. a kol. (2018) *Mentální postižení. 2. přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2
- 25 Václavík, V. (1997) *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-902289-0-9
- 26 Vítková, M. (2004) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido. ISBN 80-86633-22-5
- 27 Vítková, M. (2004) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, spol.s.r.o. ISBN 80-86633-22-5

- 28 Veselá, Z. (1984). *Příspěvek k dějinám českého školství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

Odborné články

- 1 Kapalková, S. (2017) *Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti*. Asociace klinických logopedů ČR. Listy klinické logopedi, roč. 1, č. 1. DOI: 10.36833/lkl.2017.005 ISSN 2570-6179
- 2 Kořátková, S. (2014) *Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny?* Pedagogická orientace, roč. 24, č. 4, s. 583-597. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-583 ISSN 1805-9511
- 3 Kropáčková, J. (2017) *Spolupráce mateřské školy s rodinou*. Acta Humanica. Žilina: Žilinská univerzita v Žilině, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií, roč. 14, č. 1, s. 59-73. ISSN 1336-5126
- 4 Opravilová, E. (2018) *Tři cesty k jednomu cíli*. Speciál pro mateřské školy. [online] Praha: Wolters Kluwer ČR, roč. 1, č. 5/2018, s. 1-34. Dostupné z: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XFvz0QZ9ckEJ:https://obchod.wolterskluwer.cz/cz/ukazkove-cislo-special-pro-ms.dm-18537.pdf+&cd=7&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>
- 5 Thorová, K. (2016) *Čím to je, že přibývá dětí s autismem?* Zpravodaj Asociace poskytovatelů služeb pro lidi s autismem. [online] Praha: Asociace poskytovatelů služeb pro lidi s autismem, z. s., č. 1/2017, s. 1-16. Dostupné z: https://nautis.cz/_files/userfiles/Zpravodaje/Zpravodaj_1_2017.pdf
- 6 Titzl, B. (2001) *O postavení zdravotně postižených občanů ve společnosti totalitního režimu*. Speciální pedagogika, roč. 11, č. 3, s. 173-187. ISSN 1211-2720
- 7 Průcha, J. (2013) *Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách*. Pedagogika. Praha: UK, Pedagogická fakulta, roč. 63, č. 2, s. 242-251. ISSN 2336-2189
- 8 Spilková, V. (2016) *Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání?* Pedagogika. Praha: UK, Pedagogická fakulta, roč. 66, č. 4, s. 368-385. ISSN 2336-2189

Dokumenty

- 1 MŠMT *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. [online], [cit. 2020-3-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>
- 2 MŠMT *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce*. [online], [cit. 2020-3-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>
- 3 MŠMT. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. [online], 2012 [cit. 2020-1-6]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv?highlightWords=konkretizovan%C3%A9+o%C4%8Dek%C3%A1van%C3%A9+v%C3%BDstupy>
- 4 MŠMT. *Školský zákon*. [online], 2019 [cit. 2020-1-6] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- 5 *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015-2020*. Praha. [online], 2015 [cit. 2020-4-3]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Narodni-plan-OZP-2015-2020-revize-2019_2.pdf
- 6 *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*. Praha. [online], březen 2010 [cit. 2020-4-3]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvareni-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/> ISBN 978-80-7440-024-7
- 7 *Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 – 2009*. Praha. [online], červen 2008 [cit. 2020-4-2]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPPI-2008_1.pdf ISBN 80-86734-66-8
- 8 NPVP. *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením* [online], duben 1998 [cit. 2020-4-2]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVP-98.pdf>

- 9 NPO. *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení* [online], srpen 1993 [cit. 2020-4-2]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/np093.pdf>
- 10 NPP. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům. Plán akcí na období II. Pololetí 1992 – 1994.* [online], červen 1992 [cit. 2020-4-2]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npp92.pdf>
- 11 NÚV. *Revize RVP.* [online], [cit. 2020-1-3]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp>
- 12 NÚV. *Rámcové vzdělávací programy.* [online], [cit. 2020-1-3]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- 13 UNESCO. *Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement) a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami.* [online], červen 1994 [cit. 2020-3-26]. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf>
- 14 ÚZIS. *Stručný přehled činnosti oboru logopedie za období 2007–2018.* [online]. 2019 [cit. 2020-4-5]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008298/nzis-rep-2019-k26-a061-logopedie-2018.pdf>
- 15 Vláda ČR. *Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením.* [online], [cit. 2020-4-2]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/uvod-vvzpo-17734/>
- 16 *Zákony pro lidi. Zákon č. 171 ze dne 3. května 1990, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).* [online], [cit. 2020-1-3] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-171>
- 17 *Zákony pro lidi. Zákon České národní rady č. 390 ze dne 10. září 1991 o předškolním a školských zařízeních.* [online], [cit. 2020-1-3]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-390>
- 18 *Zákony pro lidi. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* [online], [cit. 2020-2-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- 19 *Zákony pro lidi. Zákon č. 82 ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.* [online], [cit. 2020-1-5]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82#Top>

Internetové zdroje

- 1 Bartoš, V. Učitel'ské noviny. *Zase ztrácíme kvalifikaci*. [online], 2014 [cit. 2020-1-27]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7823>
- 2 NPI ČR. *Přehled hlavních změn, které přinesla novela vyhlášky č. 27/2016*. [online], 2018 [cit. 2020-1-6]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1465-prehled-hlavnich-zmen-ktere-prinesla-novela-vyhlasky-c-27-2016>
- 3 Poskočilová, M. *Děti se speciálními potřebami ve školkách i školách přibývají*. Statistika&My, měsíčník ČSÚ. [online], 9/2018 [cit. 2020-4-2] Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2018/09/deti-se-specialnimi-potrebami-ve-skolkach-i-skolach-pribyva/>
- 4 Prokop, D., Dvořák, T. *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. [online], 2019 [cit. 2020-3-20] Dostupné z nadačního fondu Eduzměna: <https://eduzmena.cz/studie-analyza-vyzev-vzdelavani-v-ceske-republice/>
- 5 Smolíková, K. *Co přinesla aktualizace RVP PV v roce 2004*. [online], 2005 [cit. 2020-1-3]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PKA/50/CO-PRINESLA-AKTUALIZACE-RVP-PV-V-ROCE-2004.html/>
- 6 Splavcová, H. *Podkladová studie k revizím rámcových vzdělávacích programů. Předškolní vzdělávání*. [online]. 2019 [cit. 2020-3-20]. Dostupné z NÚV: <http://www.nuv.cz/file/3538/>
- 7 Straková, J. A kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT [online]. 13.3. 2009 [cit. 2020-1-23]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>
- 8 Votavotá, R. *Rozdílný význam integrace a inkluze*. [online]. 2013 [cit. 2020-2-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>
- 9 Zormanová, L. *Vzdělávání učitelů předškolních zařízení v českých zemích z historického pohledu*. [online], 2017 [cit. 2020-3-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/N/21369/VZDELAVANI-UCITELU->

[PREDSKOLNICH-ZARIZENI-V-CESKYCH-ZEMICH-Z-HISTORICKEHO-
POHLEDU.html/](#)

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Soubor podotázek k výzkumnému šetření

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 - Systém cílů v RVP PV

Seznam grafů

Graf č. 1 - Délka praxe účastnic výzkumu

Graf č. 2 - Dosažené vzdělání účastnic výzkumu

Přílohy

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s rozhovorem a jeho užitím

V rámci diplomové práce s názvem „*Pohled učitelů na předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v čase*“, která je realizována na PedF UK jste byl/a vybrán/a a požádán/a o spolupráci.

Pro potřeby analýzy se rozhovor s Vámi bude nahrávat. Nahrávání může být na Vaši žádost kdykoliv přerušeno. Celý rozhovor, nebo jen jeho části, budou přepsány do textové podoby. Se záznamem rozhovoru lze v rámci diplomové práce zacházet různým způsobem. Protože si nesmírně vážím Vaší ochoty spolupracovat, budu důsledně respektovat jakékoli omezení, které pro využití záznamu uložíte.

Zvolte, prosím, jednu z následujících možností.

Souhlasím, aby byl rozhovor pro účely výzkumného zpracování použit bez zvláštních úprav; V případě, že jeho části budou citovány v publikovaných materiálech, lze uvádět mé jméno.

Souhlasím, aby byl rozhovor pro účely výzkumného zpracování použit bez zvláštních úprav; Nepřeji si však, aby bylo v souvislosti s případnými citacemi tohoto rozhovoru v publikovaných materiálech uváděno moje jméno.

Jestliže budete mít jakékoli dotazy, obraťte se přímo na výzkumnici

e-mail:

telefon:

Datum rozhovoru:

Jméno výzkumnice:

Vaše jméno:

Váš podpis:

Příloha č. 2 – Soubor podotázek k výzkumnému šetření

1. Jak vnímáte vzdělávání dětí se SVP v rámci předškolního vzdělávání po roce 1989 a v současné době?
2. Jaké změny by podle vás přispěly ke zkvalitnění předškolního vzdělávání dětí?
3. Jak byste zhodnotila postavení asistenta pedagoga od účinnosti školského zákona?
4. Jak se podle vás proměnila spolupráce mateřských škol s rodinou?
5. V případě, že je dítě se SVP integrováno do běžné třídy, jaké je podle vás chování/ vnímání dětí intaktních k tomuto dítěti?
6. Jak vnímáte integraci/ inkluzi v současné době?
7. Chcete k uvedeným oblastem doplnit nějaké informace, které nebyly v rozhovoru zmíněny?

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru

V – výzkumník

Ú – účastnice výzkumu

V: Jak vnímáte vzdělávání dětí se SVP v rámci předškolního vzdělávání po roce 1989 a v současné době?

Ú: *„Po roce 89 nebyly žádné informace pro učitelky mateřských škol, jak s dětmi se SVP pracovat, školám tenkrát chyběly praktické zkušenosti s integrací těchto dětí, učitelky nevěděly, jak s případnými dětmi pracovat, protože takové děti předtím nebyly do MŠ přijímány“*

V: Jaké změny by podle vás přispěly ke zkvalitnění předškolního vzdělávání dětí?

Ú: *„Určitě je nutné se na problematiku zkvalitnění předškolního vzdělávání dívat z více úhlů pohledu. Já bych mezi přínosné změny zařadila např. to, aby došlo ke snížení počtu dětí ve třídách. Některé děti potřebují převážně individuálně vedenou výuku, neboť skupinově lze s nimi pracovat po omezenou nebo velmi omezenou dobu. To však úzce souvisí s financováním MŠ, což je další oblast, kterou vnímám jako důležitou pro zkvalitnění předškolního vzdělávání a pokud mluvím o financování, nemám na mysli jen ohodnocení pedagogických pracovníků, ale i finanční prostředky např. na vybavení tříd potřebnými pomůckami, kterými by bylo možné kvalitněji podpořit vzdělávání dětí se SVP.“*

V: Jak byste zhodnotila postavení asistenta pedagoga od účinnosti školského zákona?

Ú: *„Asistent pedagoga zaujímá ve třídě velmi důležité místo, s jeho pomocí může dítě nebo děti dosáhnout určité úrovně, které by bez něj dosahovaly těžko, může je také lépe připravit i na vstup do základní školy, a to hlavně po stránce sociální“*

V: Jak se podle vás proměnila spolupráce mateřských škol s rodinou?

Ú: *„Spolupráce s rodinou se podle mě určitě změnila. V současné době, kdy má rodič více možností, jak získat znalosti o daném postižení (např. SPC), je také schopen lépe spolupracovat s pedagogem při začleňování dítěte do zařízení.“*

V: Takže vnímáte proměnu jako pozitivní?

Ú: *„No, neříkám, že nejsou rodiče, se kterými by nebyla občas složitější komunikace a spolupráce, ale celkově vnímám spolupráci s rodiči v současné době jako lepší ve smyslu větší informovanosti a zainteresování rodičů do vzdělávání jejich dítěte.“*

V: V případě, že je dítě se SVP integrováno do běžné třídy, jaké je podle vás chování/ vnímání dětí intaktních k tomuto dítěti?

Ú: *„Hodně podle mě záleží na tom, o jaké dítě se jedná, mám na mysli stanovenou diagnózu, jeho osobnost a tak. Měla jsem ve třídě jedno hyperaktivní dítě – šestiletého chlapce, u kterého byla pozorovatelná velká porucha pozornosti, impulzivita i problémy v chování. Spolupráce s rodiči (tedy pouze s matkou, jelikož otec s nimi nežil v jedné domácnosti) byla prakticky nulová. Matka svým způsobem vnímala problémy svého dítěte, bohužel, nedovedla či nechtěla vůči dítěti dodržovat domluvená pravidla. Chlapec ji v podstatě skákal po hlavě. Tento stav měl samozřejmě dopad na ostatní děti ve třídě, které začaly být v jeho přítomnosti neklidné a podrážděné, některé si dokonce doma rodičům stěžovaly, že se kvůli chlapci netěší do školky. Byla to tenkrát opravdu náročná situace pro všechny. Nakonec to dopadlo tak, že chlapec byl po domluvě s matkou odeslán do diagnostického ústavu. Ale na druhou stranu jsem se třeba setkala s naprosto skvělým přijetím jiného chlapce (se zrakovým postižením). Děti se velmi brzy naučily mu pomáhat a respektovat jeho zvláštnosti, přičemž některé měly až tendence ho ochraňovat“*

V: Jak vnímáte integraci/ inkluzi v současné době?

Ú: *„Integraci, nebo teď už spíš inkluzi vnímám spíše pozitivně, ale souhlasím s ní jen tam, kde je ve prospěch daného dítěte. Proto, aby se zdařila je však nutné předem zvážit potřeby dítěte se SVP a možnosti MŠ. Velkou devizou MŠ jsou pak pedagogové kvalifikovaní pro práci s těmito dětmi. Na druhou stranu pro dosažení úspěchu (tedy dobrého začlenění dítěte se SVP) je neméně důležitá dobrá spolupráce rodičů dětí se SVP s MŠ, což ne vždy jde zabezpečit.“*

V: Chcete k uvedeným oblastem doplnit nějaké informace, které nebyly v rozhovoru zmíněny?

Ú: *„Ne, myslím, že jsem řekla vše.“*

V: Dobře. Mám na vás ještě jednu otázku, která také souvisí se vzděláváním dětí se SVP i dětí bez SVP. Jedná se o průběžné vzdělávání předškolních pedagogů. Jak hodnotíte možnosti dalšího vzdělávání pro pedagogy v rámci předškolního a speciálního vzdělávání po roce 1989 a jaké možnosti mají pedagogové v současné době?

Ú: *„Myslím si, že po roce 1989 nebyly žádné možnosti dalšího vzdělávání, nebo velmi omezené. V současné době je možnost studování vybraného oboru přímo na vysokých školách nebo možnost kvalifikačních kurzů v rámci celoživotního vzdělávání a to jak na středních, tak i na vysokých školách.“*

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				